Ua. 61

Na 534

BIBLIOTHEK
DES MINISTERII
DER GEISTLICHEN
UNTERRICHTS-
ANGELEGENHEITEN

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens

unter Mitwirkung

der Realschuldirectoren

Dr. **Kleiber** und Dr. **Runge** in Berlin, Prof. **Giesel** in Leipzig, Dr. **Friedlaender** in Hamburg, Dr. **Holzapfel** in Magdeburg, Dr. **Kreyssig** in Frankfurt a. M., Dr. **F. Ludwig** in Straßburg i. E., Dr. **H. Noë** in Graz, Dr. **Otto Richter** in Eisleben, Dr. **Schauenburg** in Crefeld und Dr. **Schellen** in Cöln

herausgegeben

von

Prof. Dr. Max Strack,

Prorector der Königlichen Realschule zu Berlin.

BIBLIOTHEK DES MINISTERIUMS DER GEISTLICHEN ANGELEGENHEITEN

25577

Dritter Jahrgang.

LEIPZIG, 1875.

Verlag von Otto Gülker & Cie.

Uebersetzungsrecht vorbehalten und Nachdruck verboten.

Die Realschule ist die Schule der Zukunft,
weil sie die **deutsche** Schule ist.

Der Schule zu Ehren
Die Freunde vermehren,
Die Zweifler belehren,
Die Gegner bekehren
Ist unser Begehren.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

III. Jahrgang. **1875.** **Januar.**

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des Jahrganges 5 Thlr. 10 Sgr.
Beiträge werden an die Adresse der Redaction, Berlin S. W. (66 Kochstrasse), erbeten.
Nicht-Aufgenommenes folgt innerhalb 4 Wochen zurück.

Vorwort.

In wesentlich andrer Stimmung und Stellung als früher beginnen wir den dritten Jahrgang dieser Zeitschrift.

Die Schule, die bisher allein „an der Spitze der Civilisation zu marschiren“ glaubte, hat eingesehen und zugegeben, dass sie mit den ruhmlosen Bomben der akademischen „Gutachten“ einen friedlichen Nachbarn in seinen heiligsten Interessen verletzt und ihn dadurch gezwungen habe sich aufzuraffen, um die von Gott und von der Nation ihm anvertrauten Güter zu vertheidigen und den Uebermuth des Angreifers zurückzuweisen und zu züchtigen.

Die Tage von Gera und von Braunschweig stehen auf geistigem Gebiete denen von Weissenburg und Wörth mit voller Ebenbürtigkeit zur Seite.

Soll der begonnene, uns aufgedrängte Kampf sich dennoch verlängern und sich wohl gar in einen Kampf um Tod und Leben wandeln?

Wir wünschen es nicht! Wir wollen den Frieden. Wir haben ihn immer gewollt. Aber allerdings keinen Frieden des Kirchhofs und auch keinen schimpflichen Frieden, bei welchem dem Einen Alles gewährt und dem Anderen Alles versagt wird, sondern einen ehrlichen und ehrenhaften Frieden, der Beiden gleiche

Rechte gewährt und einen Wettkampf um die Palme auf dem Felde wissenschaftlicher Leistung und nationaler Erziehung zulässt und fördert.

Es ist ja möglich, und wir wollen es nicht leugnen, dass wir bei der Vertheidigung mitunter auch zu schroffem Angriff übergegangen und dem Angreifer im ersten Ungestüm bis in sein eigenes Lager gefolgt sind. Aber eine solche Vertheidigung ist ein auf grösseren Gebieten ganz unbestrittenes Recht, und sie wird Pflicht, wenn der ersehnte Friede, die Anerkennung voller Gleichberechtigung, nur so zu erreichen ist.

Heut dünkt uns solche Kampfesart nicht mehr vonnöthen. Mag auch noch mancher Groll jenseit der Grenze herrschen; mag auch noch der und jener Turco mit giftigen Dolchworten nach unserem Leben trachten, wie wir noch jüngst gelesen, dass zu den Kenntnissen eines Realschul-Abiturienten „auch ein Jagdhund dressirt werden“ könne: wir wollen uns, im Vollbewusstsein unsrer Kraft und unsrer guten Sache, dadurch weder in unsrer Ruhe stören, noch auch am inneren Ausbau unsres theuersten Gutes, der deutschen Schule, hindern lassen und stützen uns dabei auf die gesammte deutsche Nation, soweit sie wahrhaft deutsch gesinnt und eines unbefangenen Urtheils fähig ist.

Ein solches Urtheil darf man freilich nicht verlangen von denen, die uns gar nicht kennen, die, heute in Amt und Würden stehend, zugleich mit ihren Schulkenntnissen auch alle Mängel ihrer Bildungsstätte vergessen haben und jetzt, am Abend ihres Lebens, als laudatores temporis acti, ihre Jugendzeit nur noch umflossen sehen vom Glanze der „rosenfingrigen Eos“.

Aber erwarten darf man Gerechtigkeit bei denen, welche persönlich Einsicht genommen haben von unserem Streben und von unseren Leistungen, bei denen, die in

Verkehr getreten sind mit unseren Zöglingen, und auch bei denen, die wenigstens aus unseren Schriften und Programmen und aus statistischen Berichten wissen, dass unsre Schüler zwar nicht dieselbe, aber doch eine mindestens ganz gleiche allgemeine Bildung und unbestreitbare Befähigung zu jedem Studium erlangen wie die bisher privilegirten. Sie werden zugestehen, dass das „Realgymnasium“ ganz auf derselben Stufe steht wie das bis jetzt allein berechtigte „Lingualgymnasium“, wenn wir ihm diesen Namen geben dürfen, und Mancher unter ihnen wird die Realschule sogar im Namen der Wahrhaftigkeit begrüssen, wie Horatius die junge Freundin grüsste: „O matre pulchra filia pulchrior!“

Sie alle aber wissen und können es selbst actenmässig nachweisen, dass jetzt kaum eine sogenannte Realschule erster Ordnung in Preussen mehr zu finden ist, die nicht schon mehrere von ihren Abiturienten nach Jahresfrist und weniger auch die Gymnasial-Abiturientenprüfung hätte bestehen sehen, und werden, willig oder ungern, zugestehen, dass kein Gymnasial-Abiturient im Stande ist nach gleicher Frist sich der Realschulprüfung mit Erfolg zu unterziehen.

Der Beweis ist also erbracht. Die Realschule thut ihre Pflicht und leistet ungleich mehr, als man bei ihrer Gründung ahnte. Jetzt ist's an Euch den Spruch zu thun, Regierung, Landtag! Wir harren sein mit vollster Zuversicht auf unser Recht, auf Eure Einsicht und auf Euern Rechtssinn.

Q. D. B. V.

Berlin, am 24. November 1874.

Dr. M. Strack.

I. Abhandlungen.

Versuch eine feste Methode für den geschichtlichen Unterricht auf der Realschule I. Ordnung zu begründen.

Von Dr. Wilh. Cramer in Barr i. E.

Es ist eine eigenthümliche Erscheinung, dass in der umfangreichen Litteratur, welche die sogenannte Realschulfrage bisher hervorgerufen hat, sich verhältnissmässig wenige Arbeiten über die Organisation der einzelnen Unterrichtsgegenstände finden. Zwar fängt man eben an auch dieser wichtigen Seite der Frage eine grössere Aufmerksamkeit zuzuwenden, aber im Allgemeinen dürfte doch die Zahl der Arbeiten polemischen oder auch — man verstehe das Wort nur nicht falsch — revolutionären Charakters bei weitem die Zahl der eigentlich organisatorischen Arbeiten übersteigen. Der Verfasser der vorliegenden Abhandlung möchte zur Abhülfe dieses Mangels, der ihm seit seinem Uebergange zur Realschule oft in der unangenehmsten Weise entgegengetreten ist, hiermit einen kleinen Beitrag liefern. Er ist mehrfach in der Lage gewesen sich mit der Organisation des geschichtlichen Unterrichts wie auch anderer Lehrgegenstände beschäftigen zu müssen; aus dieser Beschäftigung mit dem Einzelnen erwuchs ihm allmählich ein leidliches Verständniss für die Gesammteinrichtung der Schule, für ihre eigenthümliche Bedeutung, für die Stellung, die sie in unserm nationalen Leben einnimmt; und das endliche Resultat dieser Arbeit war ein für ihn durchaus erfreuliches: er sieht die Realschulfrage als im Wesentlichen gelöst an, und zwar gelöst durch die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung vom 6. October 1859. Wenn es der Realschule I. Ordnung gelingt in der richtigen Weise das zu leisten, was die hiermit gegebene Organisation verlangt, so wird ihr alles Uebrige, wonach sie strebt, schon von selbst zufallen.

Eine wesentliche Schwierigkeit für die gedeihliche und allseitig erfreuliche innere Entwicklung der Realschule scheint aber darin zu liegen, dass man die im Schlusswort der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung ausgesprochenen Gedanken nicht genugsam beherzigt hat, dass es namentlich nicht immer gelungen ist die zahlreichen Lehrgegenstände in der Weise zu organisiren, dass sie trotz ihrer Mannichfaltigkeit doch als Einheit wirken, dass man mehr Werth gelegt hat auf die Kenntnisse, die in jedem

Fache der Schüler bekommen, als auf die geistige Bildung, die er in den Kenntnissen sich erarbeiten soll. Die Realschule aber ist in erster Linie eine Bildungsanstalt: sie soll den Schüler bilden, d. h. in seinem Geiste Formen schaffen, die in ihrer Totalität ihn befähigen die Erscheinungen der sinnlichen, der sittlichen und der geistigen Welt richtig aufzufassen.

An dieser Aufgabe hat jeder Unterrichtszweig unter Festhalten an seinem eigenen Wesen mitzuarbeiten; und wenn es gelingt für jedes einzelne Lehrfach die Art und Weise, in der es an der Lösung dieser Aufgabe mitwirken muss, festzustellen, wird die Realschulfrage ihrer endgültigen Beantwortung wesentlich näher kommen.

Wenn nun der Verfasser versucht in dem Folgenden eine feste Methode für den geschichtlichen Unterricht zu begründen, so leugnet er damit keineswegs die Nothwendigkeit des individuellen Charakters jeder guten Methode: er möchte nur die Individualität auf das ihr zuständige Mass zurückgewiesen haben. Denn ebenso wichtig wie die Persönlichkeit des Lehrers sind die gegebenen Momente, nach denen er sich zu richten hat. Diese festen Puncte klar zu stellen, wenn möglich alle berechtigten Momente, die in dem Unterrichte von Einfluss sind, zu beachten und für jedes derselben die Art der Wirkung zu bestimmen ist die Aufgabe, die der Verfasser sich gestellt hat.

In seiner Auffassung von dem Wesen der Geschichte als Wissenschaft, von der Aufgabe, die sie als Lehrgegenstand hat, von der Behandlungsweise, der sie zu unterwerfen ist, ist der Verfasser natürlich nichts weniger als unabhängig von den Vorarbeiten, die im Allgemeinen ziemlich zahlreich sind, jedoch mehr das Gymnasium als die Realschule betreffen. Sie alle anzuführen, war weder nothwendig noch auch möglich. Die Titel derjenigen Schriften jedoch, die auf die Bildung seiner Ansichten von wesentlichem Einfluss gewesen sind, setzt er hierher; vielleicht ist der vorliegende Aufsatz für den einen oder den andern seiner Collegen ein kleiner Sporn, der ihn antreibt sich weiter mit diesem wichtigen, aber schwierigen Gegenstande zu befassen.

Zunächst müssen die Werke Wilhelm von Humboldt's genannt werden; kein Historiker sollte es versäumen diesem Bako der Geschichtsschreibung, wie ihn Droysen nennt, ein aufmerksames, anhaltendes Studium zuzuwenden. Hier kommt besonders in Betracht sein Autsatz »Ueber die Aufgabe des

Geschichtsschreibers«. Von anderen Schriften sind folgende besonders beachtenswerth:

1839. 1. Aug. Instruction für den geschichtlichen und geographischen Unterricht an den Gymnasien der Provinz Westfahlen (bei Rönne, Das Unterrichtswesen des preussischen Staates. II. p. 230.)

1847. Loebell. Grundzüge einer Methodik des geschichtlichen Unterrichts auf Gymnasien.

1849. Carl Peter. Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien.

1857. Erneuerung der westfählischen Instruction. (Wiese, Verordn. u. Gesetze. I. p. 108.)

1857. C. L. Roth. Kleine Schriften pädagogischen und biographischen Inhalts, besonders II. p. 127. Vom Unterricht in der Geschichte.

1859. F. J. L. Lampe. Geschichte und Unterricht in der Geschichte.

1859. Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung der Realschulen und der höheren Bürgerschulen.

1864. H. v. Sybel. Ueber die Gesetze des historischen Wissens.

1868. J. G. Droysen. Grundriss der Historik.

1869. W. Herbst. Zur Frage über den Geschichtsunterricht auf höheren Schulen.

Das Verzeichniss der Momente, unter deren wesentlicher Mitwirkung die vorliegende Arbeit entstanden ist, würde unvollständig sein, wenn wir nicht des historischen Seminars erwähnten, dass der nunmehr verstorbene Professor Loebell in Bonn leitete, und das später mit dem kritischen und historischen Seminar verbunden wurde. In jenem ältern Seminare handelte es sich nicht um strengwissenschaftliche Forschungen im Sinne der modernen Schule; es sollten Geschichtslehrer für die Gymnasien herangebildet werden. Wer dort im Seminare Loebell's gearbeitet und sich mit seiner Methode vertraut gemacht hat, wird in der Praxis an ihr einen sicheren Führer gefunden haben; er wird alle Ursache zur Dankbarkeit haben gegen den anspruchslosen, freisinnigen Mann und sein Andenken in Ehren halten. Für den Geschichtsunterricht auf den höhern Schulen war das Löbell'sche Seminar von hoher, bahnbrechender Bedeutung. Ob für dasselbe ein Ersatz geschaffen ist, ist dem Verfasser nicht bekannt. Die rein kritischen neueren Seminare nehmen auf das Bedürfniss der Schule gar wenig Rücksicht, und mancher Histo-

riker, der mit einem Zeugnisse »ersten Grades« die Universität verlässt, hat von den Anforderungen, die nun der Lehrberuf an ihn stellt, keine klare Vorstellung. Die allgemeinen Klagen über die Unsicherheit der Methode des geschichtlichen Unterrichts sind keineswegs unbegründet; sie erklären sich zum Theil daraus, dass in den historischen Seminaren nur noch auf die Pflege der Wissenschaft, nicht auf das Bedürfnis der Schule Rücksicht genommen wird.

I.

Die festen Puncte, die im Auge gehalten werden müssen, wenn man eine sichere Methode für den geschichtlichen Unterricht gewinnen will, sind in vier Forderungen bezeichnet, denen überhaupt jede gute Methode nachkommen muss. Die erste Forderung ist: Von der untersten Stufe an soll der Unterricht im strengsten Sinne ein wissenschaftlicher sein. Er soll zweitens den idealen Zweck der Schule an seiner Stelle möglichst fördern, in freiwilliger Unterordnung an der Lösung ihrer Gesammtaufgabe mitarbeiten. Der Gang des Unterrichts soll drittens einem klar erkannten psychologischen Gesetze entsprechen, und viertens soll der Unterricht in seiner äussern Organisation, besonders in der Stoffvertheilung und in dem Verhältniss zu andern Lehrfächern, sich der Gesammteinrichtung der Schule anpassen.

Der geschichtliche Unterricht soll also von der untersten Stufe an wissenschaftlich sein! Was heisst das? Soll etwa der Lehrer, welcher in Sexta oder auch in Quarta römische Geschichte lehrt, sei es nun im Zusammenhang oder in einzelnen Bildern, die sämmtlichen Arbeiten von Niebuhr und Deumann, von Peter und Mommsen bis zu den neusten glänzenden Untersuchungen von Nissen durchgearbeitet haben? und ebenso bei der griechischen und deutschen, bei der französischen und englischen Geschichte? Muss er den Stand aller Streitfragen, z. B. zwischen Mommsen und Peter, Sybel und Höffer etc., kennen? über alle Controversen unterrichtet sein und darüber ein eigenes Urtheil haben? Schaden kann's nicht, wenn er dazu im Stande ist und Zeit genug hat sich in der Weise vorzubereiten, aber nothwendig ist dies nicht und überdiess nicht einmal möglich. Nach der Seite hin wird der Unterricht billigen Ansprüchen genügen, wenn der Lehrer an einem oder einigen Puncten selbstän-

dig gearbeitet hat und dort zu einem eigenen Urtheil gelangt ist, wenn er in sicherem Besitz der Methode historischer Forschung ist und Verständniss hat für den Werth, die Eigenthümlichkeit der einzelnen Ueberlieferung. Dass ein Mann mit wahrhaft wissenschaftlicher Bildung sich im Zusammenhang mit dem Gang der Weiterentwicklung seiner Wissenschaft halten und auch, soweit es seine Zeit gestattet, in eigenen Untersuchungen und Arbeiten die erworbenen Kräfte üben und stärken wird, ist selbstverständlich. Aber das ist noch nicht Alles! Der geschichtliche Unterricht soll von demselben Geiste durchweht sein, der die Wissenschaft der Geschichte geschaffen und ihr das Wesen gegeben hat; und dieser selbe Geist soll durch den Unterricht erweckt und zur Wirksamkeit gebracht werden. Wie ist das zu verstehen?

Das Object der Geschichte, äusserlich gefasst, bilden die Völker, welche durch eine freie That sich aus dem natürlichen Urzustande erhoben und einen Einfluss auf die Geschicke anderer Völker auszuüben begonnen haben; nach dem Masse dieses Einflusses richtet sich die Bedeutung, die ein Volk für die Geschichte hat. Alle Ueberreste aus seinem Dasein, alle Spuren seiner Thätigkeit bilden das Material, aus welchem die Wissenschaft das geistige Abbild des Werdens, die Geschichte eines Volkes als Kunstwerk gefasst, zu schaffen hat. Der Grundgedanke, der diese ganze Arbeit beherrschen muss, beruht zunächst auf der Wahrnehmung, dass jeder Zustand die Summe der Folgen vorhergehender Zustände und Handlungen ist und in sich die Keime zukünftiger Thaten oder Leiden trägt. Diese Thaten und ihre natürliche Ergänzung, die Leiden — denn wenn ein Volk oder ein Theil eines Volkes sich zu einer That erhebt, wird ein anderer Theil oder ein anderes Volk von der That berührt, es leidet — bilden die erfassbaren Momente in dem Werden eines Volkes; an sie hat die Geschichte sich zu halten, ihre Erforschung und Darstellung sind ihre Aufgabe. Nun könnte es fast scheinen, als ob die Geschichte hierbei nichts thue als die Richtigkeit des Causalgesetzes auch für die Gebiete der sittlichen Welt nachzuweisen, wenn sie eben die einzelnen Handlungen und sonstigen Momente, die in ihrer Gesammtheit einen gewissen Zustand herbeigeführt haben, klar gelegt, sie als Ursachen für später eingetretene Folgen nachgewiesen hat. Vieles lässt sich auf diese Weise erklären, aber bei Weitem nicht Alles. Es bleibt immer ein Rest unentwirrbarer Verhältnisse, unentwirrbar wenigstens

für diese den Erscheinungen der natürlichen Welt angemessene Methode. Wir bedürfen eines andern Princips der Forschung.

Nun entwickelt sich aber, so weit wir sehen können, die Geschichte aller Völker in denselben Formen; überall finden wir die sittlichen Gemeinsamkeiten der Familie, der Horde, der Gemeinde, des Stammes, des Staates etc. Diese Formen treten nur in den Individuen in die Erscheinung, aber sie sind in ihrer Existenz nicht an dieselben gebunden; bald sind sie mit dem edelsten Inhalt erfüllt, bald durch natürliche Auswüchse, durch Rohheit und Laster so entstellt, dass sie kaum wiedererkannt werden können, aber sie sind da. Niemals und nirgends erscheinen formlose Massen handelnd in der Geschichte; mit der ersten freien That ist die Form da, und je kräftiger ein Volk auftritt, desto mehr ist es von der Form beherrscht, desto mehr ist jedes Individuum von dem Gefühl der Pflicht gegen das Ganze durchdrungen, in welchem die Idee ihre Macht über die einzelnen Menschen äussert. Auch da, wo uns zuerst scheinbar formlose Massen begegnen, z. B. bei der Einwanderung in Amerika, finden wir doch, dass bald ein formgebendes Princip sich geltend macht; allmählich ergreift dasselbe die ganze Masse, durchdringt, ordnet und gestaltet sie; und ohne besondere Anregung von aussen, unter engem Anschluss an die Natur des Landes, unter genauer Beobachtung der Lebensbedingungen des Volkes tritt im Laufe der Zeit eine Form ins Leben, die ihrem Wesen nach identisch ist mit denen, welche sich unter anderen Verhältnissen, bei andern Völkern, zu andern Zeiten zum Dasein in der Wirklichkeit durchgerungen haben. Woher stammen nun diese Formen? Das Bedürfniss, so sagt man, schafft sie! Das natürliche Bedürfniss ruft die Familie hervor, das Bedürfniss des gegenseitigen Schutzes vereinigt die Menschen zur Horde oder zur Gemeinde, das Bedürfniss der Vereinigung gegen einen mächtigen gemeinsamen Feind zwingt sie zur Staatenbildung. Aber ebenso wenig wie das Bedürfniss die Materie schafft, den Stoff, an dem es seine Befriedigung findet, ebenso wenig schafft es Formen! Diese sind da, ehe das Bedürfniss da war, sie existiren zeitlos, unbekümmert um ihre Erscheinung in der Sinnlichkeit, unabhängig von dem Stoffe, an dem sie sich gestalten können. Indem sie aber sich mit dem Stoffe verbinden, denselben als ihren Inhalt in sich aufnehmen, geben sie ihre ursprüngliche Natur auf, sie verlassen die Welt des Geistes, der sie entstammen, und

in ihrer Verbindung mit dem irdischen Stoffe schaffen sie sich eine neue, eigene Welt, die sittliche Welt der Geschichte.

Vergegenwärtigen wir uns ein Ereigniss, das noch lebhaft vor unser aller Erinnerung schwebt, dessen Folgen wir geniessen, und an dem wir selbst, wenn auch nur als bescheidene Monaden mitgewirkt haben: die Wiederaufrichtung des deutschen Reiches! Hat nicht die Form, in welcher unser Vaterland heute dasteht, lange existirt, ehe ihr die Möglichkeit gegeben wurde, sich mit frisch pulsirendem Leben zu erfüllen? hat sie sich nicht aus wirren Träumen, Wünschen und Hoffnungen allmählich auf feste Linien zusammengezogen, bis sie endlich in die Wirklichkeit eintreten konnte? und bildet nicht das Durchringen dieser Form zu der nothwendigen Klarheit und Festigkeit gleichsam die Seele der neueren deutschen Geschichte? Ist dieser Drang der Form nach Gestaltung nicht die Kraft, die als Vaterlandsliebe in den Herzen aller Deutschen lebte, die sie hinaustrieb in Kampf und Tod, die alle Sonderinteressen erstickte und Opferfreudigkeit für das gemeinsame Ganze erzeugte? Ist es nicht dieser Drang, der den Willen hervorgebracht hat, den ächten, wahren, unüberwindlichen Willen, der allein die That erzeugen kann, aber auch mit Nothwendigkeit die That erzeugen muss? Lange ehe der Deutsche ein Vaterland hatte, hat er vom Vaterlande gesungen und geträumt, für dasselbe geschwärmt und sich begeistert; lange, ehe die Wirklichkeit Raum bot für ein freies, einiges, mächtiges Deutschland, hat er es in seinem Herzen getragen. Im deutschen Geiste hat das deutsche Vaterland existirt, von dort aus hat es das Leben des ganzen Volkes durchdrungen, es mit dem Geiste der Ordnung und der Zucht, des Fleisses und der Sittlichkeit, des Ernstes und des Vertrauens erfüllt; der bewusste Besitz dieser geistigen Form und der Glaube an die Nothwendigkeit ihrer Gestaltung hat dem deutschen Volke die stille Zuversicht gegeben, die Ruhe der Seele, welche nicht in zwecklosem Eifer die Kräfte vergeudet, welche die Kräfte alle zusammenhält, sie schont und spart und zu mehren sucht, bis der rechte Augenblick gekommen ist. Als aber die Zeit erfüllet war, da erhob sich das ganze Volk wie ein Mann; eine Kraft war es, die es beseelte, ein Glaube, der es in den Kampf trieb, ein Wille, der es zum Siege führte: es war die Gewissheit, jetzt sei die Zeit gekommen, wo für das geistige Gebilde der Raum in der Wirklichkeit geschaffen werden könne, geschaffen werden müsse. Und ruhend auf dem

sittlichen Willen eines ganzen Volkes erhob sich, der strahlenden Sonne vergleichbar, in vollem Waffenglanze und klaren Auges, wie Pallas dem Haupte des Vaters entstieg, das neue deutsche Reich. Die Form, die bisher nur eine geistige Existenz gehabt hatte, fand nun Raum auf der Erde, sie wurde zum sittlichen Bande, das ein grosses freies, mächtiges Volk umschliesst.

Und wie es hier war, so ist es überall. Im Geiste, sei es als Traum, als Wunsch und Hoffnung, sei es als klares, der Verwirklichung fähiges Gebilde, existiren die Formen, in denen die Geschicke der Völker sich bewegen. Aufgabe der Geschichte aber ist nichts Anderes als darzustellen, wie die zeitlos in der Unendlichkeit existirenden Formen in der Endlichkeit an einem bestimmten Orte und zu einer bestimmten Zeit ins Leben zu treten, sich zu gestalten, sich mit stofflichem Inhalte zu erfüllen gestrebt haben; wie dann der Inhalt vermöge seiner stofflichen Natur die Form sprengt und schliesslich zertrümmert, um als formlose und darum geschichtslose Masse zu verharren, bis wiederum eine Idee sich seiner annimmt und ihn aufs neue zu ordnen, zu gestalten, mit Leben zu erfüllen sucht. Das Streben der Ideen also, d. h. frei existirender geistiger Formen, sich in der natürlichen Welt zu verwirklichen ist das Object der Geschichte; die Völker sind für sie nur die Träger der Ideen, der Stoff, vermöge deren die Idee sich selbst, d. h. ihre Form, zur Darstellung zu bringen strebt.

So tritt in unserer Wissenschaft an Stelle des causalistischen Princips das teleologische: Etwas, was von Anfang an da ist, die Idee, will sich verwirklichen, sie setzt sich selbst zum Zweck. An die Stelle der natürlichen Nothwendigkeit tritt damit die Freiheit des Geistes, an die Stelle des Naturgesetzes tritt die sittliche Kraft, der freie Wille des Menschen; denn dieser ist das Mittel, durch welches der Geist seinen Einfluss auf die Geschicke der Völker ausübt. — So tritt die Geschichte als ebenbürtige Schwester neben die Philosophie, die uns das Wesen des Geistes zu erschliessen sucht, und die Geographie, welche die natürlichen Verhältnisse schildert, deren Einfluss auf die Entwicklung der Völker zur Wirkung gelangt. Da wo die Gebiete beider Wissenschaften sich berühren und durchdringen, überall wo der unendliche Geist in seiner Gebundenheit an den irdischen Stoff erscheint und der lebenden wie der leblosen Natur die Spuren seiner wirkenden Kraft aufgeprägt hat, ist der Boden der Geschichte. So

steht Klio da, mit dem Fusse fest auf der Erde ruhend; ihr Haupt aber ist stolz emporgerichtet, und mit dem Blick durchmisst sie den Himmel, von wo ihr, als von dem Urquell alles Geistes, die wahre Erleuchtung kommt.

Dieses ihres eigensten Wesens soll die Geschichte niemals vergessen; sie soll stets eingedenk sein, dass die Erscheinungen der sittlichen Welt ihr Object bilden, dass das Verständniss der in dieser Welt waltenden Kräfte, der Ideen, ihr Ziel, die Erweckung und Mittheilung dieses Verständnisses ihre Aufgabe ist. Das Festhalten hieran allein kann dem Unterricht auch von der untersten Stufe an seinen wissenschaftlichen Charakter geben. Ist aber der Geschichtslehrer von diesem Geiste der Wissenschaft durchdrungen, so wird er immer bemüht sein aus den Quellen der geschichtlichen Erkenntniss sein eigenes Wissen zu erweitern, an denselben die kritische und hermeneutische Kraft zu üben, aus ihnen und mit ihrer Hülfe sein Verständniss der waltenden Ideen zu berichtigen, zu verschärfen, zu vertiefen. Sein Unterricht wird von selbst auch in der andern Auffassung ein ächt wissenschaftlicher sein. Denn auch auf dem Gebiete der Geschichte herrscht das allgemeine wissenschaftliche Gesetz: nur aus der genausten eindringlichsten Beschäftigung mit dem Einzelnen ergiebt sich das richtige Verständniss für das Ganze, und nur die unausgesetzte Rücksicht auf das Ganze giebt den Einzelstudien die richtige Weihe.

Der zweite feste Punct den wir angenommen haben, ist die Forderung, dass der geschichtliche Unterricht sich dem Charakter der Realschule anzupassen habe, dass er den idealen Zweck derselben an seiner Stelle möglichst fördern, in freiwilliger Unterordnung an der Lösung ihrer Gesammtaufgabe mitarbeiten soll. Welches ist nun der eigenthümliche Charakter der Realschule? welches ihr Zweck? welches ihre besondere Aufgabe? Man muss sich die wesentlichsten Momente in dem innern Entwickelungsgang der Realschule klar machen, um die richtige Einsicht in ihren eigenthümlichen Charakter zu gewinnen. Die Realschule als ein Gebilde der sittlichen Welt unterliegt wie alle andern Erscheinungen derselben der Herrschaft eines teleologischen Princips. Wir haben also auch in ihrer Geschichte das Ringen einer Form zu erkennen, die sich gestalten, mit lebendigem Inhalt erfüllen will. Was ist nun dieser Inhalt? Es ist offenbar die grosse Masse des Wissenswürdigen, das von allen Wissenschaften

zusammengetragen wird und nun mit dem Anspruch gelehrt und gelernt zu werden an die Schule herantritt. Was aber ist die Form? Ein geistiges Gebilde, das die Menge jenes Stoffes in sich aufzunehmen, zu ordnen, zu sichten und zu beschränken, zu beseelen und zu beleben vermag, das die Mannichfaltigkeit aller einzelnen Erscheinungen in sich als eine Einheit aufnimmt und darstellt.

Die Summe aller Erscheinungen nämlich, die irgendwie auf den menschlichen Geist zur Wirkung gelangen und darum ihm erfassbar sind, begreifen wir unter dem Namen des All. Dieses All gliedert sich in drei Welten: die geistige, die sittliche und die natürliche Welt. Jede dieser drei Welten zwingt den menschlichen Geist in sich Formen zu schaffen, vermöge deren er ihre Erscheinungen erfassen kann. Den Besitz dieser Formen nennen wir Bildung, und einen Menschen bilden heisst in seinem Geiste diese Formen erzeugen. Die Bildung kann nun ihrem Wesen wie dem Grade nach eine sehr verschiedene sein. Einseitig ist sie, wenn nur für eine der drei Welten die Auffassungsformen vorhanden sind, harmonisch, wenn sie für alle drei Welten die Formen enthält; zerfahren nennen wir sie, wenn die Einzelformen sich nicht zu einer Totalität zusammenschliessen, und im Gegensatz zu ihr steht die geschlossene Bildung, die zugleich auch harmonisch sein muss. Das Wesen der vollendeten, der geschlossenen harmonischen Bildung besteht aber in der Erkenntniss des Alls als eines einheitlichen Ganzen, das sich in drei Welten gliedert. Zu dieser Erkenntniss gelangt man durch den Besitz geistiger Formen, vermöge deren die einzelnen Erscheinungen der drei Welten richtig, d. h. zunächst an sich, dann aber auch als Theile oder Functionen eines Ganzen aufgefasst werden können. Das Streben nun diejenigen Elemente aus den umfangreichen, von Tag zu Tage sich erweiternden Gebieten aller Wissenschaften auszuscheiden, vermöge deren eine solche geschlossene harmonische Bildung erzielt und mitgetheilt werden könne, diese Elemente so zu ordnen und zu gliedern, dass das Resultat der durch sie auf den Geist des Schülers ausgeübten Wirkungen eine solche Bildung sei, ist die treibende Kraft in dem, was wir Realschulfrage nennen, ist die Idee der Realschule. Der Drang dieser Idee nach Gestaltung hat einen vorläufigen, und erkennen wir es nur unumwunden an, einen im Wesentlichen durchaus befriedigenden Abschluss gefunden in dem Lehrplane unserer Realschule I. Ordnung. Einen ausführlichen Beweis hierfür hoffen wir ein anderes

Mal bringen zu können. — Dieser Anforderung, die sich aus dem Charakter der Realschule als einer höhern Bildungsanstalt ergiebt, zu genügen, fällt dem Geschichtsunterrichte nicht schwer, wenn er eben ein wissenschaftlicher ist: indem er die sittliche Welt als sein Gebiet in Besitz nimmt und in dem Geiste des Schülers die Formen zu entwickeln sucht, vermöge deren die Erscheinungen derselben begriffen und verstanden werden können, löst er nur die Aufgabe, wie sie als bestimmt durch das Wesen der Wissenschaft oben hingestellt ist. Aber die Realschule hat nicht nur diese eine ideale Aufgabe; sie kann sich nicht diesem einen Zwecke entsprechend gleichsam von innen heraus organisiren; sie hat auch in Bezug auf den staatlichen Organismus, deren Glied sie ist, ihre eigenthümlichen Aufgaben zu lösen: sie hat auf das Bedürfniss des Standes, der sie erhält, des Bürgerthums der grösseren Städte und industriereichen Gegenden, so weit wie möglich Rücksicht zu nehmen. Ehe wir jedoch untersuchen, welche Einflüsse von diesen Verhältnissen aus auf die Gestaltung des geschichtlichen Unterrichts ausgeübt werden können, wollen wir uns darüber klar werden, welches psychologische Gesetz den innern Gang desselben zu regeln habe.

Es giebt für die Praxis des Schullebens wohl kaum ein bedenklicheres Gebiet als die Psychologie. Es wäre thöricht, wenn man ihr als einer Wissenschaft eine hervorragende Bedeutung absprechen wollte; aber ihre Verbindung mit der Pädagogik hat bisher noch keinem von beiden Theilen den rechten Nutzen gebracht, wenigstens keinen Gedanken von durchschlagender Kraft erzeugt. So wird man es denn auch wohl dem Historiker nicht verargen, wenn er sich gegen jene Wissenschaft etwas ablehnend verhält und lieber aus der Geschichte selbst, aus ihrer Erinnerung an das eigene Werden das psychologische Gesetz zu gewinnen sucht, das ihm für die Gestaltung des Unterrichts nothwendig ist. Den Weg nämlich, den die Wissenschaft der Geschichte eingeschlagen hat, um in dem menschlichen Geiste die Formen zu entwickeln, vermöge deren die Erscheinungen der sittlichen Welt begriffen und verstanden werden können, soll der Unterricht mit Bewusstsein in seinem Gange nachahmen, damit diese Formen auch im Geiste des Schülers hervorgerufen werden. Möglich ist dies, denn auch der menschliche Verstand hatte ebenso wenig wie der Kopf des einzelnen Schülers die Auffassungsformen für sittliche Dinge von vornherein; auch ihm sind sie

erst im Laufe der Zeit durch die Kraft des Geistes angebildet worden. Die bewusste Mimesis aber des hierbei eingeschlagenen Weges bedarf keiner weitern Voraussetzung als die der innern Gleichartigkeit alles Geistes, als die der natürlichen Empfänglichkeit des einzelnen Menschengeistes für Formen, die der in der gesammten Menschheit waltende Geit in sich erzeugt hat.

Ein auf diese Weise gewonnenes Gesetz wird freilich niemals die Form eines mathematischen Satzes haben, es wird niemals den Anspruch auf unbedingte Gültigkeit erheben. Es kann kein absolutes Gesetz sein, weil es in der Welt, aus der es stammt, überhaupt nichts Absolutes giebt: entsteht sie selbst ja doch erst dadurch, dass das Unbedingte, der Geist, ein ihm eigenes Wesen aufgiebt und aus dem Zustande der Freiheit eintritt in den der Gebundenheit. Ein solches Gesetz wird vermöge seiner innern Wahrheit unmittelbar wie alle Erscheinungen der sittlichen Welt aufgefasst und als richtig erkannt; seine Anwendbarkeit auf analoge Erscheinungen ist der Beweis für seine Richtigkeit. Wo uns die Möglichkeit ein solches Gesetz zu gewinnen allein geboten ist, darüber kann wohl kaum ein Zweifel sein. Das Volk, das die wissenschaftlichen Auffassungsformen in möglichster Ursprünglichkeit, Reinheit und Sicherheit aus sich entwickelt hat, sind die Griechen des Alterthums. Auch auf dem Gebiete der Geschichte werden wir bei ihnen die wissenschaftlichen Auffassungsformen in vollendeter Klarheit entwickelt finden. Zwar finden sich analoge Erscheinungen auch bei andern Völkern, vor allen bei den Italienern im Renaissancezeitalter, aber allenthalben ist die Entwicklung beeinflusst von der griechischen Cultur, nirgends ist sie eine freie und ursprüngliche, nirgends trägt sie einen so recht eigentlich genialen Charakter an sich wie bei den Griechen. Zweitausend Jahre lang ist die Geschichtsschreibung nicht über die Entwicklung hinausgekommen, die sie bei den Griechen gewonnen hat; unserm Jahrhundert blieb es vorbehalten die Einsicht in das geschichtliche Werden um ein neues Moment zu bereichern. Wilhelm von Humboldt ist der erste, in welchem der Gedanke zum Durchbruch kam, dass nach dem Causalgesetze allein die geschichtlichen Thatsachen nicht vollständig verstanden werden können; er ist es, der zuerst auf die Macht der Ideen aufmerksam gemacht hat. An ihn schliessen sich Ranke, Droysen und fast ohne Ausnahme die moderne deutsche historische Schule an. Die ganze

Arbeit, durch welche die Welt der Geschichte um ihre Gesetze befragt wird, durch welche der Schatz von Einsicht in das Werden geschichtlicher Dinge gehoben wird, dessen Dasein der Seherblick Humboldt's verkündet hat, wird beherrscht durch den Gedanken, welchen Ranke in seiner tiefsinnigen Weise mehr andeutet als ausspricht, wenn er sagt: Völker und Staaten leben ebenso wenig vom Brote allein wie die einzelnen Menschen.

Für die Schule ist jedoch diese letzte Auffassung der Geschichte zu hoch; hier werden wir gut thun unser Ziel niedriger zu stecken und uns innerhalb der Schranken zu halten, wie sie uns durch die Entwicklung der Geschichtsschreibung bei den Griechen gezogen werden.

Die griechische Geschichtsschreibung erreicht ihren Gipfel in Thukydides. Zwar hat es auch nach ihm manchen bedeutenden Geschichtsschreiber gegeben — wem fallen nicht von selbst Xenophon und Polybius ein? — aber über ihn hinaus kann von einer eigentlichen Entwicklung nicht mehr die Rede sein; es ist nur eine Entfaltung der einmal vorhandenen Kräfte. Mögen einige ihn an Umfang der Kenntnisse, an Uebung in der Bearbeitung des gelehrten Materials übertreffen, mag der Gegenstand der Darstellung hin und wieder bedeutender sein als der Krieg zweier immerhin kleinen Staaten; mögen die bedeutenderen in Bezug auf Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt der Forschung, in Bezug auf Urtheil über die Natur der einzelnen Berichte, in Bezug auf Einsicht in das Wesen der am Kampfe theilnehmenden Staaten und Städte, in Bezug auf Kenntniss der handelnden Personen, des Bodens, auf dem die Handlung sich abspielt, selbst in Bezug auf Verständniss der menschlichen Neigungen und Leidenschaften als eines wesentlichen Factors in dem Gange der geschichtlichen Dinge ihn hin und wieder fast erreichen: ein neues Moment bringen sie alle mit einander nicht, und als Totalität gefasst muss jeder einzelne hinter dem Altmeister zurückstehen. Thukydides ist auch heute noch unübertroffen als Kenner der pathologischen Erscheinungen in dem Leben der Völker, als psychologischer und pragmatischer Geschichtsschreiber, der nicht nur die Thatsachen erzählt, sondern auch die Umstände angiebt, aus denen sie hervorgegangen sind, der auch die complicirteren Erscheinungen aus ihren Ursachen zu verstehen und zu erklären weiss.

Der unmittelbare Vorgänger, dessen Arbeit Thukydides auf-

nimmt und weiter führt, ist Herodot von Halicarnass. Der Gegenstand, den dieser behandelt, ist der Kampf der Hellenen gegen die Barbaren. Ihm ist es gelungen die Geschichte der genannten ihm bekannten Welt unter einen Gesichtspunct zusammenzufassen; er erzählt von den Medern und Persern, von den Lydern und Aegyptern, von den Skythen und den Aethiopen, von den Griechen in der Heimat und in den Colonieen, aber nicht um ihrer selbst willen; sie sind die Kämpfer, die in den Schlachten bei den Thermopylen und bei Artemision, bei Salamis und Plataeae mitgefochten haben; sie sind die handelnden Personen in dem grossen Drama, in welchem die Gottheit den Zorn und Uebermuth der Perser an dem kleinen Griechenvolke hat zu Schanden werden lassen. Dieser Glaube an das Walten der Götter, die voll Neid den Uebermüthigen stürzen, aber den Schwachen, der sie verehrt, schützen, giebt dem Werke des Herodot die innere Einheit; aus demselben fliesst für ihn die Begeisterung, die er zur Vollendung seiner Lebensaufgabe nöthig hat, die sich seiner Geschichtsschreibung mittheilte und in ihr aufs ganze griechische Volk zur Wirkung gelangte. Gab doch in diesem Falle der Dichter — eine ποίησις nennt Dionysius von Halicarnass die Schöpfung seines Landsmannes — nur dem Gefühle Ausdruck, welches im ganzen Volke mächtig wirkte und nun an dem von Begeisterung durchwehten Werke sich zur Klarheit des Bewusstseins durchringen konnte.

Das Zusammenfassen der verschiedenartigsten Geschichten unter einen Gesichtspunct, die aus dieser grossartigen Auffassung mit Nothwendigkeit sich ergebende Begeisterung war es, was Herodot den Namen eines Vaters der Geschichte verschaffte, was seine Werke von denen seiner Vorgänger, der Logographen unterschied. Auch sie erzählen, gerade wie Herodot, die Gründung von Städten, die Aussendung von Colonieen, auch sie beschreiben fremde Länder, die Sitten und Gebräuche ferner Völker, sie zeichnen heimische Sagen auf, untersuchen — doch mehr mit Phantasie als mit Kritik — die Nachrichten von alten Königen, von den frühern Zuständen der Länder u. s. w. Aber in dem was sie thun, fehlt der Zusammenhang, der einheitliche Gesichtspunct, die Begeisterung; ihre Forschungen befriedigen höchstens die Wissbegierde, und dadurch unterscheiden sie sich von Herodot, mit dem sie sonst viele Aehnlichkeit haben. — Wenn wir nun versuchen, um die wesentlichen Momente in dem Entwickelungs-

gang der griechischen Geschichtschreibung klar zu machen, so werden wir drei Stufen finden. Die Logographen regen die Neugier an und befriedigen sie durch Erzählungen und Sagen, durch Berichte und Schilderungen aus der Heimat und der Fremde. Alles das kann im Einzelnen gut und schön und inhaltreich sein, doch hat es keinen nothwendigen innern Zusammenhang und daher keine höhere ethische Bedeutung. Den Zusammenhang ins Ganze bringt Herodot; er stellt das Heimische dem Fremden gegenüber, er will mehr als die Neugier befriedigen, er will Begeisterung für das gemeinsame Vaterland wecken, er will in seiner Weise sittlich wirken, indem er auf die Hand der Gottheit in den Geschicken der Menschen und Völker aufmerksam macht. Thukydides aber zieht gleichsam die Geschichte vom Himmel wieder herab zur Erde; er ist nicht Rhapsode, wandernder Erzähler und mit den Mysterien vertraut wie Herodot; er ist Staatsmann, in den Geschäftrn erfahren, Schüler des Anaxagoras, der lehrt, dass der νοῦς die Welt regiere, er ist ἄθεος, Leugner der alten Götter: und so findet er nicht mehr die Hand der Gottheit in der Geschichte, für ihn bestimmen sich die Geschicke der Völker durch erkennbare Momente, die theils in den natürlichen Verhältnissen, theils in den Neigungen und Leidenschaften der Menschen gegeben sind. Er will nicht das Gefühl befriedigen, nicht durch die Darstellung einen aesthetischen Genuss gewähren; er will den Sinn verschärfen für die richtige Auffassung aller Erscheinungen in dem Leben der Völker, er will das Verständniss erwecken für die grossen Katastrophen, die von Zeit zu Zeit eintreten, die die Staaten aufs mächtigste aufregen, oft vernichten, die bei aller Grossartigkeit doch wohl begreiflich sind, die nur für den Unerfahrenen etwas Ueberraschendes und Ueberwältigendes haben, von dem verständigen Beobachter aber vorhergesehen, vorhergesagt, wenn auch nicht verhindert werden können.

Wissbegierde für geschichtliche Dinge, Begeisterung für das Vaterland, Verständniss geschichtlicher Vorgänge, soweit sie aus natürlichen Ursachen verstanden werden können! Drei Puncte für einen der Wege, auf denen der Geist sich der Dinge zu bemächtigen, sich in sie zu vertiefen sucht; drei Stufen für die Entwicklung der Formen, unter denen er die Erscheinungen der sittlichen Welt in sich aufzunehmen gelernt hat. Zum ersten Male haben sich die Formen entwickelt in dem griechischen

Geiste, von dort aus hat sich ihre Kenntniss über Europa verbreitet; erst mit diesen Formen war die Möglichkeit für eine Wissenschaft der Geschichte gegeben, und diese fehlt den Völkern, denen jene Formen unbekannt sind. Sollte nun in der Mimesis dieses Entwicklungsganges der Wissenschaft der geschichtliche Unterricht nicht das Richtige treffen? Sollte er hierin nicht ein festes psychologisches Gesetz haben, nach dem er sich gestalten kann? Vielfach sind die Wege, auf denen der Geist sich der Erscheinung bemächtigt, und Vieles lässt sich zur Empfehlung eines jeden anführen. Was für diesen angeführt werden kann, ist, dass die Geschichte selbst ihn eingeschlagen hat, um zur Wissenschaft zu werden.

Wir gewinnen für den Gang des geschichtlichen Unterrichts also drei Stufen. Auf der untersten Stufe ist die Wissbegierde des Schülers, sein Interesse für geschichtliche Dinge anzuregen und zu befriedigen; die zweite Stufe hat die Liebe zum Vaterland, die Begeisterung für das Heimische im Gegensatz zum Fremden zu wecken und zu bilden; auf der dritten Stufe muss ein möglichst tiefes Verständniss für geschichtliche Vorgänge das Ziel des Unterrichts sein. Der Stoff ist in diesem Lehrgange zugleich schon einigermassen bestimmt; auf der untersten Stufe bilden ausserdeutsche, d. h. griechische und römische und — den *Κτίσεις* und Aehnlichem entsprechend — Local- und Territorialgeschichte, sowie einzelne Abschnitte aus der allgemeinen deutschen Geschichte den Gegenstand des Unterrichts; auf der mittleren Stufe deutsche Geschichte, mit möglichster Beschränkung (schon des Umfangs halber) alles Fremdländischen; auf der dritten Stufe ist wiederum deutsche Geschichte der eigentliche Lehrgegenstand; Interesse und Begeisterung hierfür werden vorausgesetzt, zu beiden soll jetzt das Verständniss kommen, d. h. der Schüler soll die wesentlichen Factoren kennen lernen, unter deren Mitwirkung sich das deutsche Volk zu seiner heutigen Lebensform emporgearbeitet hat. Um hier seiner Wirkung sicher zu sein, hat der Unterricht namentlich bei der Ordnung der Thatsachen möglichst nach causalistischem Princip zu verfahren; denn der letzte und schwierigste Theil aller historischen Lehrthätigkeit, die Anleitung zum Verständniss der in der sittlichen Welt herrschenden Ideen, muss von der Schule ausgeschlossen bleiben. Hier muss die Schule ihre Gesetze scharf und sicher ziehen; eine Hindeutung jedoch auf das letzte Ziel der geschichtlichen Er-

kenntniss kann dem deutschen Unterrichte überlassen bleiben, in welchem der Primaner mit dem Aufsatze Wilhelm von Humboldt's »Ueber die Aufgabe des Geschichtsschreibers,« vertraut zu machen ist.

Wenden wir uns nun wieder zur Betrachtung des Einflusses, den der Gesammtcharakter der Schule und ihre Stellung in unserm staatlichen Organismus auf die Gestaltung des geschichtlichen Unterrichts haben müssen. Wie wir oben gesehen haben, dass die Anforderungen, welche die Wissenschaft an den geschichtlichen Unterricht stellen muss, zusammenfallen mit denen, welche sich aus der idealen Aufgabe der Realschule als einer höhern Bildungsanstalt ergeben, so werden wir hier finden, dass in Bezug auf die Auswahl des Stoffes die praktischen Verhältnisse der Realschule dieselben Anforderungen stellen, wie sie durch das den Gang des Unterrichts regelnde psychologische Gesetz schon erhoben worden sind.

Betrachten wir zunächst die spätere Lebensstellung, welche die Abiturienten der Realschule I. Ordnung der grossen Mehrzahl nach einnehmen. Der eine ist Kaufmann und Leiter eines grösseren Geschäftes, der andere hat das Bau- oder Bergfach studirt, ein dritter hat sich dem Maschinenbau oder Hüttenwesen zugewendet; hin und wieder hat einer das Studium der neuern Sprachen, der Mathematik und der Naturwissenschaften ergriffen und ist Lehrer geworden. Hierbei ist Eins zu beachten. Wenn wir die Lehrer der neuern Sprachen ausnehmen, so fehlt es in allen diesen Lebensstellungen dem Manne an einem unmittelbaren Anlass sich mit dem Studium der Geschichte weiter zu beschäftigen; alle stellen an ihn Anforderungen, die seine Kräfte ganz in Anspruch nehmen. Was ergiebt sich hieraus für den geschichtlichen Unterricht auf der Realschule? Er muss beim Abiturientenexamen einen solchen Abschluss erreichen, dass der abgehende Schüler in seinen geschichtlichen Kenntnissen die Möglichkeit einer tüchtigen politischen Bildung besitzt, und diesen Abschluss kann nur die geschichtliche Betrachtung der Gegenwart bilden. Es ist auf der Realschule nicht genug, dass im Geiste des Schülers die Auffassungsformen für geschichtliche Dinge hervorgebracht werden, dass ihm die Möglichkeit eines

tieferen Verständnisses für dieselben geboten wird; er muss auch die Kenntnisse von der Schule mitnehmen, vermöge deren er in der Welt, in die er eintritt, sich zurechtfinden, vermöge deren er sich klar werden kann über die Strömungen, die unser öffentliches Leben beherrschen; er muss befähigt sein die Störungen zu verstehen, denen der Organismus des deutschen Volkes ausgesetzt ist, die Gefahren zu würdigen, die das Leben desselben bedrohen, eine feste Stellung zu nehmen zu allen das Vaterland berührenden Fragen. Und um so mehr ist dies nöthig, als die Mehrzahl der Realschulabiturienten später sich in einer Lage befinden, in welcher sie grossen Einfluss auszuüben vermögen auf das Urtheil der Menge, deren Kräfte in den Zeiten einer Krisis ebenso zum Wohl wie zum Wehe des gemeinsamen Ganzen verwandt werden können. Der geschichtliche Unterricht auf der Realschule unterscheidet sich in Bezug auf den Stoff also wesentlich von dem auf dem Gymnasium; hier genügt es, wenn in formaler Beziehung ein Abschluss erreicht wird, da das spätere Leben der abgehenden Schüler, ihre Stellung als Staatsbeamte, ihr Studium der Theologie, Jurisprudenz, Staatswissenschaft, Philologie u. s. w. sie immer wieder zur Beschäftigung mit geschichtlichen Dingen zwingt und sie von selbst veranlasst in allen etwaigen Krisen sich auf die Seite der erhaltenden Kräfte in dem Gesammtorganismus des deutschen Volkes zu stellen.

Aber nur eine geringe Anzahl der Schüler vollendet den Cursus der Realschule ganz; die meisten verlassen dieselbe, wenn sie nicht schon aus den untern Classen abgehen, nach Absolvirung der Unter-Secunda; sie treten ins Leben zurück, um Kaufleute, gut situirte Handwerker, Geschäftsleute etc. zu werden, sie bilden den Nachwuchs des Standes, der als der eigentliche Schöpfer und Träger der Realschule anzusehen ist, des deutschen Bürgerstandes, wie er sich seit einem halben Jahrhundert in vielen unserer Städte wieder entwickelt hat. Auch sie erheben mit vollem Rechte den Anspruch, dass man auf ihr Bedürfniss bei der innern Organisation der Schule Rücksicht nimmt. Zum vollen Verständniss kann man sie in der kurzen Schulzeit nicht hinführen; aber die nothwendigen Vorstufen hierzu sollen ihnen erschlossen werden; sie sollen Interesse für geschichtliche Dinge, eine möglichst tief gehende Begeisterung für deutsches Wesen, deutsche Sitte und deutschen Glauben mit ins Leben nehmen. Es ist eine der wesentlichsten Aufgaben des geschicht-

lichen Unterrichts dafür zu sorgen, dass auch dieser Theil des deutschen Volkes zu seinem Recht komme.

In der Stellung also, welche die Realschule in dem Gesammtorganismus unsers Volkes hat, weist uns Alles auf die immer wieder erneute Behandlung der deutschen Geschichte hin.

Wir kommen zum vierten Puncte, zu der Forderung, dass der geschichtliche Unterricht sich möglichst der Gesammtorganisation der Realschule anzupassen habe, dass er sich mit allen andern Lehrgegenständen in Beziehung setzen, d. h. für die in denselben vorkommenden geschichtlichen Mittheilungen den festen Anhalt geben soll, dass er dafür aber auch seinerseits von ihnen verlangen muss, dass sie auf ihn Rücksicht nehmen, dass sie sich der Aufgabe nicht entziehen, da, wo er nur andeuten kann, weitere Ausführungen zu geben und zwar in demselben geschichtlichen Geiste wie er. Mit jedem einzelnen Unterrichtsfache, das Aufnahme in den Lehrplan der Realschule gefunden hat, giebt es, mit dem einen mehr mit dem andern weniger, für den Geschichtsunterricht eine Reihe von Beziehungen. Beim Schönschreiben kann z. B. wenigstens an den Anstalten, wo viel Werth darauf gelegt wird, die Entwicklung der heutigen Buchstaben aus der alten Majuskelschrift nachgewiesen werden; das Turnen ist aufzufassen als einer der wesentlichsten praktischen Gewinne der Begeisterung, die zu den Freiheitskriegen geführt hat; bei jedem Liede, das eingeübt wird, ist die Zeit und, wenn möglich, der Anlass der Entstehung anzugeben, natürlich ohne Excurs; das Lied soll an sich selbst verständlich sein, zunächst für sich selbst wirken, aber der Schüler soll sich nicht allein daran begeistern und erfreuen, er soll es, namentlich in den obern Classen, auch als Schöpfung eines bestimmten Zeitalters verstehen lernen. Im Zeichnen ist die Vorstellungskraft der Schüler vor Allem an den reinen Werken der griechischen Kunst, dann aber auch an den sinnigen Schöpfungen des Mittelalters zu üben und zu bilden; und wenn der Lehrer bei jedem Muster, das er zeichnen lässt, Ort und Zeit der Entstehung angiebt, so wird der Unterricht mindestens nicht verlieren. Dass das Zeichnen auch als Unterrichtsgegenstand, nicht als freie Kunst, betrieben werden soll, dass es auch hier sich um Erweckung und Uebertragung geisti-

ger Formen, nicht um eine Anleitung zum Bildermachen handelt, ist eine Forderung, für die das Verständniss zum Glück in immer weitere Kreise dringt. Gerade der Zeichenunterricht kann, wenn er auf diese Weise betrieben wird, eine Menge historischen Materials dem Schüler zuführen; er muss dafür auch seinerseits verlangen vom Geschichtsunterrichte berücksichtigt zu werden. Ebenso bietet der Unterricht im Rechnen — Wechsel des Zahlensystems —, in der Naturgeschichte — Aristoteles, Plinius, Albertus Magnus —, in der Physik — die Alexandriner, Archimedes, Otto von Guericke —, in der Geographie — die Phönicier, Herodot, Alexander M., Columbus, Cook, Alexander von Humboldt — eine unzählige Menge von Gelegenheiten zur Mittheilung von ganz kurzen historischen Notizen, die im geschichtlichen Unterricht aufgenommen und in Zusammenhang gebracht werden können und müssen.

Am engsten ist natürlich die Verbindung zwischen dem geschichtlichen Unterricht und dem sprachlichen. Geschichte und Sprachwissenschaft sind aufs innigste verwandt; diese lehrt uns den Geist, der im Volke lebt, aus seinen wesentlichen Kundgebungen, der Sprache und der Litteratur erkennen, jene denselben Geist aus der Geschichte des Volkes verstehen. Die Verbindung beider Wissenschaften ist eine so enge, dass ohne Kenntniss der Sprache und der Litteratur niemals die Geschichte eines Volkes verständlich wird, ohne die Geschichte niemals Sprache und Litteratur die in ihnen liegenden bildenden Momente ganz zur Wirkung bringen können. Denn jedes Gedicht, jedes Werk der Litteratur und Kunst erleidet eine doppelte Betrachtung: als Kunstwerk angesehen, unterliegt es den Gesetzen der Aesthetik, es gehört der Philosophie an; als Schöpfung eines bestimmten Zeitalters, des Geistes, der dieses und in ihm alle einzelnen Erscheinungen gestaltet hat und nun aus denselben erkannt werden kann, ist es eine historische Quelle. Und nicht anders ist es mit dem Worte, sowohl in Bezug auf den Inhalt seines Begriffes, wie in Bezug auf die Form. Wer auch nur zwei Seiten in dem Grimm'schen Wörterbuche gelesen hat, weiss, welchen Einblick in die geistige Entwicklung des deutschen Volkes die Betrachtung des einzelnen Wortes gewährt. Der sprachliche Unterricht und der geschichtliche sind also so zu verbinden, dass der erstere das ausführt, was dieser skizzirt hat, dass er die von diesem gegebene Form mit lebendigem In-

halte erfüllt, während der Geschichtsunterricht die Kräfte, die Neigungen und Richtungen, die dem Schüler an den einzelnen Erscheinungen der Litteratur bekannt geworden sind, in ihrer Wirkung auf das Ganze darzustellen hat.

Durch die Aufnahme des Lateinischen, Französischen und Englischen in den Lehrplan der Realschule wird also die Geschichte der diese Sprache redenden Völker ebenfalls Lehrgegenstand; die Rücksicht auf den Zeichenunterricht sowie die Bedeutung des griechischen Volkes für die Gesammtentwicklung der Cultur, namentlich auch der Naturwissenschaften, macht die Aufnahme der griechischen Geschichte nothwendig. Griechen, Römer, Franzosen und Engländer und vor allen die Deutschen sind also die Völker, deren Geschichte Lehrgegenstand auf der Realschule sein muss.*)

Ehe wir nun dazu übergehen den Lehrgang für den geschichtlichen Unterricht den vier angegebenen Puncten gemäss festzustellen, müssen wir, so scheint es, noch einen Blick auf den lebenden Träger der Methode richten, wir müssen die For-

---

*) Man wird unter dieser Zahl die Juden vermissen; die jüdische und die sonstige biblische Geschichte gehören dem Religionsunterrichte an. Dieser aber unterscheidet sich seinem ganzen Wesen nach sehr von allen andern Unterrichtsfächern. Das letzte Ziel, auf das er den Schüler hinzuweisen hat, ist die Erkenntniss Gottes, des Geistes, der die ganze Welt erschaffen hat und erhält. Während alle andern Wissenschaften von der einzelnen Erscheinung ausgehen und inductiv verfahren, geht die Religionslehre auf deductivem Wege vor; ihr psychologischer Ausgangspunct ist die dem menschlichen Herzen an sich gegebene Gewissheit vom Dasein Gottes; vermöge dieser Gewissheit und der in ihr gegebenen Empfänglichkeit hat der Religionsunterricht zunächst in dem Geiste des Schülers die Liebe zu Gott und dann die Formen, in denen wir Gott zu erkennen suchen, zu entwickeln; nur möge er immer die Thatsache festhalten, dass der Weg der Erkenntniss hinführt von dem πρότερον πρὸς ἡμᾶς zu dem πρότερον τῇ φύσει. Indem er den Schüler zum Verständniss der Gottesidee hinleitet, nimmt der Religionsunterricht eine bevorzugte Stellung in dem Organismus der Schulen ein: er bildet gleichsam die Seele desselben; er lehrt den Schüler das Weltall, das derselbe als Ganzes empfindet, auch als solches zu denken; er leitet ihn an den Gedanken Gottes, aus welchem das Weltall hervorgegangen ist, nachdenken und in diesem Gedanken Gott zu erkennen. — Dieses vorläufig, damit man nicht glaube, wir wollen den Religionsunterricht aus der Realschule entfernen oder seine Stellung herabdrücken; ein Weiteres hoffentlich später.

derungen, die man an den Lehrer der Geschichte stellen muss, etwas näher betrachten. Damit berühren wir einen Punct, der eigenthümliche Schwierigkeiten bietet und nicht vorsichtig genug behandelt werden kann. Die Schwierigkeiten zu beseitigen wird nur möglich sein, wenn es gelingt einen objectiven Massstab zu finden, ein Ideal aufzustellen, dem Jeder nachzuahmen sich gerne bemühen wird. Wir wollen versuchen einen solchen objectiven Massstab zu gewinnen aus dem Wesen der Geschichte als Wissenschaft, aus dem Charakter ihres Objects, den Gebilden der sittlichen Welt, aus den Aufgaben der Schule als einer höhern Bildungsanstalt, die nicht die Abrichtung für einen bestimmten Zweck, sondern die harmonische Entwicklung des Menschen und die Veredlung des gesammten heranwachsenden Geschlechts zum Ziele hat.

Von den Anforderungen, die die Wissenschaft an den Lehrer stellen muss, damit der Unterricht ein ächt wissenschaftlicher sei, ist oben schon die Rede gewesen. Hier wird es genügen darauf hinzudeuten, dass solchen Anforderungen nur ein Historiker genügen wird, d. h. ein Mann, der seine wissenschaftliche Bildung sich durch streng historische Studien erworben hat. Den Grund hierzu muss er auf der Universität gelegt haben; von dort muss er Verständniss für das Wesen der Geschichte, Kenntniss der Methode der historischen Forschung, eine eigene, aus den Quellen gewonnene Ansicht von der Geschichte eines bestimmten Zeitraums, Uebersicht über den Gang der Weltgeschichte mitbringen. Hiermit aber kommt er in der Praxis, wenigstens an der Realschule, keineswegs aus. Hat er auf der Universität in die Tiefe gehen können, wo die Wahrheit wohnt, so wird er jetzt in die Breite gehen müssen, damit »sich ihm die Welt gestalte«, wie Schiller sagt. Damit es seinem Unterricht nicht an Lebendigkeit und Sicherheit fehle, wird er die Geschichte, die Sprache und die Litteratur jedes der oben genannten fünf Völker genauer studiren müssen; um in Wahrheit Historiker sein zu können, wird er zeitweilig zum Philologen, zum reinen Sprachgelehrten werden, er wird die Sprachen und Litteraturen der Völker um ihrer selbst willen studiren müssen. Und wenn schon das Studium der Geschichte eines Volkes einen grossen Aufwand von Zeit und Kraft erfordert, so wird der gewissenhafte Geschichtslehrer an einer Realschule nicht so bald an Ruhe oder Stillstand denken können. Für ihn beginnt eine strenge, ächt wissenschaft-

liche Arbeit wiederum, wenn er sein Examen gemacht hat und in die Praxis eingetreten ist.

Und noch ist es damit nicht genug: Wenn die Bilder, die er den Schülern entwirft, nicht in der Luft schweben, sondern auf festem Boden stehen sollen, muss der Geschichtslehrer Geograph sein; das heisst nicht, er muss seinen Leitfaden können, die Kenntnisse besitzen, die man im Examen von ihm verlangt, sondern er soll Verständniss haben für die Einflüsse, die die Natur des Landes auf die Geschichte der Bewohner ausübt. Auch hier ist wieder anhaltendes, eingehendes Studium, nicht eine vorübergehende Beschäftigung zur Befriedigung eines augenblicklichen Bedürfnisses nothwendig; und um so mehr, da an der Realschule die Geographie in die ihr angemessene Stellung einer Naturwissenschaft eintreten kann und mit grösserem Nachdruck betrieben wird als an den meisten Gymnasien. Kurz die Stellung eines Geschichtslehrers, der von der Bedeutung seiner Aufgabe durchdrungen ist, ist eine ehrenvolle, aber auch eine mühsame, arbeitsvolle, sie verlangt ganze, ungetheilte Hingebung an den Beruf, eine nachhaltige Arbeitskraft, Aufmerksamkeit und Umsicht, damit das Wissen, das überliefert werden soll, sich nicht krystallisire, sondern in stetem Flusse bleibt.

Aber auch durch die Natur des Objectes, das er zu behandeln hat, werden nicht geringe Anforderungen an den Geschichtslehrer gestellt. Er schildert die Gebilde der sittlichen Welt, besonders die Staaten in ihrem Entstehen und Vergehen; er macht die Ursachen klar, die ein Volk entweder zur Blüthe geführt oder seinen Untergang beschleunigt haben; er weist nach, wie viel hierbei überall auf das Verhalten des einzelnen Menschen, seinen Werth oder Unwerth, seine Opferfähigkeit oder seine Selbstsucht ankommt. Die naturgemässe Wirkung eines solchen Unterrichts muss die sein, dass der Schüler zu der Einsicht kommt, dass Wohl und Wehe des politischen Gebildes, dem er angehört, durch sein Verhalten mit bedingt, dass er also an seinem Theile auch für dasselbe mit verantwortlich ist. Hierzu wird der Schüler aber nur gelangen, wenn er an dem Lehrer ein Vorbild hat, wenn er sieht, wie dieser von dem Gefühl der Verantwortlichkeit durchdrungen ist und nach demselben mit sicherem Bewusstsein sein ganzes Wesen gestaltet hat. Mit dem blossen Wort, und sei es noch so schön und glänzend, ist hier Nichts gethan; die ganze Persönlichkeit des Lehrers mit ihrem

unberechenbaren und doch so grossen Einfluss tritt hier in ihr unbedingtes Recht ein. Denn die von dem Lehrer in dem Unterricht gegebene geschichtliche Wahrheit wird von dem Schüler nur dann als Wahrheit aufgenommen, sie wirkt auf die Bildung seines Charakters in der richtigen Weise nur dann, wenn das praktische Verhalten des Lehrers gegen die sittlichen Gemeinsamkeiten und die sittlichen Mächte den Lehren, die er giebt, entspricht. Ist dies nicht der Fall, so wird der Geschichtsunterricht niemals eine tiefere ethische Wirkung erzielen: denn das an sich wahre Wort wirkt, als ob es unwahr wäre, wenn es von unlauterem Munde gesprochen wird. Die Anforderungen also, die von Seiten der sittlichen Welt in Bezug auf ein praktisches Verhalten zu ihr an den Lehrer gestellt werden, der zum Verständniss der in ihr waltenden Mächte anleiten soll, sind ebenso bedeutend wie die, welche an seine Wissenschaftlichkeit gestellt werden. Mangel an Verständniss hierfür, Mangel an Aufmerksamkeit auf sich selbst kann den bestbegabten Geschichtslehrer um den schönsten Theil seines Erfolgs bringen; er wird dann Gefahr laufen oberflächliche Schwätzer über geschichtliche Dinge heranzuziehen, während ihm doch bei vollem Verständniss für seine Aufgabe ein sehr wesentlicher Antheil zufällt an der Bildung von Männern, die edel empfinden, klar denken und richtig handeln.

Den Anforderungen, die von Seiten der Pädagogik an ihn gestellt werden müssen, wird der Geschichtslehrer mit Leichtigkeit genügen, wenn er es mit diesen beiden ersten Anforderungen ernst nimmt. Da er sich ausschliesslich mit dem Werden der sittlichen Gebilde beschäftigt, wird auch der in der Bildung begriffene Menschengeist, die einzelne der Monaden, aus denen das Ganze besteht und in denen es sich darstellt, bald seine Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Er wird streben für dieselbe Verständniss zu gewinnen, damit er mit Sicherheit auf ihre Bildung einwirken kann, er wird mit richtigem Takte das jedesmal Passende ihr zuzuführen, die Form, in der es am geeignetsten zur Wirkung gelangt, zu finden lernen. Aufmerksamkeit auf den Schüler und auf sich selbst sind in dieser Beziehung die nothwendigen Erfordernisse für den Geschichtslehrer; Beschäftigung mit Psychologie und Pädagogik wird ihm die Lösung seiner Aufgabe wesentlich erleichtern.

II.

Vergegenwärtigen wir uns, ehe wir zur Aufstellung eines Lehrplans gehen, kurz die Anforderungen, denen der geschichtliche Unterricht entsprechen muss. Das ideale Ziel, auf das er den Schüler hinzuweisen hat, ist das Verständniss der in der sittlichen Welt waltenden Kräfte der Ideen. Diese Aufgabe kann er auf der Schule nicht unmittelbar selbst lösen; er muss dieselbe dem deutschen Unterricht überlassen und sich darauf beschränken dem Schüler die Kenntnisse zu liefern, vermöge deren der Gedankeninhalt des Humboldt'schen Aufsatzes »Ueber die Aufgabe des Geschichtsschreibers« richtig verstanden werden kann. Hiermit befriedigt er die Anforderungen, die von Seiten der Wissenschaft und der Schule, insofern sie eine Bildungsanstalt mit idealem Zweck ist, an ihn gestellt werden. Insofern aber die Schule von dem deutschen Bürgerstande getragen wird, der sie geschaffen hat und in den ihre Schüler der grossen Mehrzahl nach wieder eintreten, muss sie denselben die Möglichkeit gewähren ein richtiges Verständniss der Gegenwart des deutschen Volkes aus seiner Vergangenheit zu gewinnen. Die deutsche Geschichte bildet aber den hauptsächlichsten Lehrgegenstand für die Realschule. Die Rücksicht auf die sprachlichen Unterrichtsfächer zwingt zur Behandlung der römischen, französischen und englischen, die auf den Zeichenunterricht zur Behandlung der griechischen Geschichte. Der Entwicklung der Geschichtsschreibung bei den Griechen entnahmen wir die Gliederung des Unterrichts in drei Stufen. Auf der untern Stufe soll die Wissbegierde des Schülers angeregt, sein Interesse für historische Dinge soll geweckt und befriedigt werden; die mittlere Stufe dient zur Pflege der Begeisterung für das Vaterländische im Gegensatze zum Fremden; die dritte Stufe soll den Schüler anleiten zum Verständniss der Gegenwart des deutschen Volkes.

Die unterste Stufe würde naturgemäss die Classen Sexta, Quinta und Quarta umfassen, die mittlere die beiden Abtheilungen der Tertia, die obere die vier Jahre der Secunda und Prima. Versuchen wir nun uns ein Bild von dem Gange des geschichtlichen Unterrichts zu machen.

In Sexta würde in einer wöchentlichen Stunde eine Reihe von Bildern aus der griechischen Geschichte zu geben

sein.*). Zum Anschluss an das geographische Pensum und an die biblische Geschichte könnte man mit Bildern aus der orientalischen Geschichte beginnen, z. B. mit den alten Aegyptern, Pharao Necho, den Phöniciern, Nebucadnezar, Cyrus und Croesus etc.; dann folgten etwa dreissig geschlossene Erzählungen aus der Zeit von der dorischen Wanderung bis zur Einnahme Alexandria's durch Caesar. Abgesehen von den bekannten und stets behandelten Abschnitten müssen Namen wie Aristoteles, Eratosthenes, Archimedes jedem Realschüler früh bekannt werden.

In ähnlicher Weise kann in Quinta in etwa vierzig Bildern dem Schüler die ganze römische Geschichte von Romulus bis auf Odoaker vorgeführt werden; die römische Kaiserzeit ist nicht zu vernachlässigen: sie bietet manches die Jugend ansprechende Bild, z. B. Drusus und Germanicus, Aurelian, Constantinus, Julian, Stilicho, Aëtius etc.

In Quarta werden in zwei wöchentlichen Stunden Bilder aus der Local- und Territorialgeschichte wie aus der Geschichte des deutschen Volkes gegeben. Von den 80—85 Stunden, die hierfür verwandt werden können, werden 5—6 zu Mittheilungen über den Heimatsort und seine nächste Umgebung, etwa ebenso viele zu Mittheilungen über den Stamm, die wesentlichsten Territorien in dessen Gebiet, die Grossthaten einzelner Stammesgenossen, denkwürdige Schlachten u. s. w. zu verwenden sein; die übrigen 65—70 Stunden würden der deutschen Geschichte zufallen. Hierbei ist besonders daran fest zu halten, dass ein im Aufsteigen begriffenes Volk leichter ein tiefes, d. h. historisches nicht ästhetisches, Interesse einflösst als ein sinkendes, dass an ihm die sittliche Kraft sich eher aufrichtet und stärkt als bei dem Anblick eines Volkes, das stillsteht oder zurückgeht. Diesem Gesichtspunct entsprechend sind die Bilder aus der deutschen Geschichte zu wählen. Die Zeiten der Völkerwanderung, der Carolinger bis auf Carl den Grossen, der deutschen Kaiser bis auf Friedrich II., Maximilian und Carl V. sind geeignet ein ächt historisches Interesse zu erwecken; dann wird man gut thun zur brandenburgisch-preussischen Geschichte überzugehen: hier findet man eine grosse Anzahl kräftiger Persönlichkeiten, z. B. Gero, Albrecht den Bären, Waldemar, Friedrich I., Albrecht

*) Die griechischen ebenso wie die römischen und deutschen Sagen gehören nicht in den geschichtlichen Unterricht; sie finden besser als Lesestoff im deutschen Unterricht Verwendung.

Achilles, den grossen Kurfürsten etc., und ein Staatswesen, das seit Jahrhunderten in einer oft langsamen und unscheinbaren, aber stetigen Entwicklung ist, und das schliesslich das deutsche Volk verjüngt und das deutsche Reich wieder hergestellt hat.

Ueber die Behandlung des Lehrstoffs auf dieser Stufe werden folgende Bemerkungen genügen. In jeder Stunde wird eine abgeschlossene, vollständige kleine Erzählung durchgenommen. Der Schüler hat kein Buch in Händen; der Lehrer trägt frei vor, schreibt darauf im Anschluss an die dem Vortrag zu Grunde liegende Disposition sämmtliche vorkommende Namen und Zahlen an die Tafel und wiederholte darnach die Erzählung in ihren Hauptpuncten noch einmal; dann behandelt er den Lehrstoff discursiv mit den Schülern, lässt, damit alle sich die Namen richtig merken, dieselben mehrmals laut von einzelnen Schülern und im Chore vorlesen und verlangt dann von einzelnen bessern Schülern eine Wiedergabe des Vortrags. Zum Schlusse kann er zur häuslichen Wiederholung die Namen von den Schülern in ein zu dem Zwecke anzulegendes Heft eintragen lassen. Den Lehrstoff für diese Stufe soll und kann der Lehrer sich durch eigne Arbeit, dem jedesmaligen Standpuncte der Classe entsprechend, zurechtlegen. Dass für den Schüler die Schwierigkeiten des Lernstoffes mit der zunehmenden Kraft wachsen müssen, bedarf wohl keiner Auseinandersetzung; einem Quartaner, dem der grosse Kurfürst geschildert wird, darf man schon mehr zumuthen als dem Sextaner, der zum ersten Male die Namen Cyrus, Croesus und Solon hört. Becker's Erzählungen aus der alten Welt, Schwab's Sagen, Schwartz' biographischer Geschichtsunterricht, Stacke's Erzählungen aus der Weltgeschichte, der alte Nettelbeck, einzelne Bändchen von C. W. von Horn und B. Schupp etc. müssen in der Schülerbibliothek in mehreren Exemplaren vorhanden sein, damit die regsamen Schüler dort auch für ein weiteres Interesse Befriedigung finden.

Wenn auf der untern Stufe alle Belehrung und Anregung von dem Lehrer ausgehen muss, so ist es nothwendig, dass auf der mittleren Stufe das Lehrbuch in sein volles Recht eintritt. Der Schüler muss von dieser Stufe nicht nur Kenntniss der deutschen Geschichte und Liebe und Begeisterung für dieselbe mitnehmen, er bedarf auch, sei es nun, dass er in die obern Classen übergeht, sei es dass er ins praktische Leben eintritt, er bedarf der Fertigkeit sein historisches Wissen aus dem gedruckten

Buche zu erweitern und zu vertiefen. Die Anleitung hierzu muss ihm der historische Unterricht geben, und er kann dies nur mit Hülfe eines guten Buches. Richtig und mit Verständniss lesen, d. h. so, dass der Geist nicht nur unterhalten und beschäftigt, sondern wirklich bereichert wird, ist nicht so leicht und nicht so häufig, wie man wohl meint; es will für jeden Stoff besonders erlernt und geübt sein. Für den geschichtlichen Unterricht sind wir nun in der glücklichen Lage ein Lehrbuch zu besitzen, das wie wenige seinem Zwecke entspricht: Die Geschichte des deutschen Volkes von David Müller. (Berlin 1872. 4. Aufl.) Dieses vorzügliche Buch kann in den beiden Jahren der Tertia in etwa 160—170 Lehrstunden ganz durchgenommen werden; die wenigen Abschnitte, die nicht in den Unterricht gehören, wird Jeder von selbst heraus finden. Mit Rücksicht darauf, dass die Schüler zum Lesen historischer Werke angeleitet werden sollen, würde sich etwa folgende Behandlungsweise des Buches empfehlen. Ein Schüler, im Anfang wird es der Lehrer selbst thun müssen, liest einen Paragraphen aus dem Buche vor; der Lehrer fasst den Inhalt desselben nach den Hauptsachen kurz zusammen; dann wird der folgende Paragraph ebenso durchgenommen, bis der Abschnitt — gewöhnlich fallen 3 Seiten auf die Stunde — zu Ende ist; alsdann werden Zahlen und Namen nach der Tabelle, die sich vorn im Buche befindet, mit Hülfe der Wandtafel repetirt und dem Gedächtniss des Schülers möglichst fest eingeprägt. Für die nächste Stunde wird der Abschnitt zur Wiederholung aufgegeben; es werden Zahlen, Namen und Thatsachen kurz abgefragt, dann wird fortgefahren. Diese Behandlungsweise ist scheinbar eine sehr oberflächliche, die den Einfluss des Lehrers zu sehr zurücktreten lässt; aber Dank dem guten Buche können gute Resultate mit derselben erzielt werden. Verf. weiss aus eigener Erfahrung, dass in einem bestimmten Falle sich das geschichtliche Wissen der Schüler in den obern Classen wesentlich verbessert hat seit Einführung des Müller'schen Buches, er weiss auch, dass alle Schüler dem Buche mit seltener Vorliebe zugethan waren, und die grosse Mehrzahl dasselbe mit ins Leben hinüber genommen hat. Und das ist auch ein Vortheil, der nicht zu unterschätzen ist.

Die Aufgabe, welche der Geschichtsunterricht in den obern Classen zu lösen hat, ist eine doppelte. Zunächst soll er in dem Schüler das Verständniss für geschichtliche Dinge erwecken;

dann soll er ihm die Kenntnisse mittheilen, vermöge deren die geistigen Formen eine unmittelbare praktische Bedeutung gewinnen, vermöge deren der Schüler sich in der Welt, in die er eintritt, zurecht finden kann. Das Wichtigste, was der Schüler aus diesem Unterrichte mitnehmen muss, ist ein möglichst tiefes Verständniss der Gegenwart des deutschen Volkes, und dieses muss sich gründen auf die Kenntniss der deutschen Geschichte von ihrem Anfang an bis zu dem Abschluss, den das Jahr 1871 herbeigeführt hat. Ein genügendes Material befindet sich in dem Buche von David Müller, das der Schüler der obern Classen immer zu Rathe ziehen muss. Dieses Material kann der Unterricht im Wesentlichen voraussetzen, er kann mit demselben frei schalten, die Thatsachen und Erscheinungen so gruppiren, dass ihr innerer Zusammenhang klar wird; auch ohne viel Neues beizubringen kann er lebendig und anregend sein.

Aber aus sich allein ist die deutsche Geschichte nicht verständlich; die Organisation der Schule verlangt ebenso wie der Zweck des geschichtlichen Unterrichts die genauere Behandlung der Mächte, die auf die Geschichte des deutschen Volkes einen bedeutendern Einfluss gewonnen haben. Zu den Völkern, die oben genannt sind, zu den Griechen, Römern, Engländern und Franzosen, kommt eine Macht hinzu, die zwar ihrem Wesen nach eine andere ist, in ihrer Bedeutung aber nicht geringer als jene angeschlagen werden kann: die Kirche. Die Entwicklung der römischen Kirche als einer politischen Macht bildet ein wesentliches Object für den geschichtlichen Unterricht der obern Classen.

Dass dieser fremde Stoff nicht in gleicher Ausführlichkeit wie die deutsche Geschichte behandelt werden kann, leuchtet wohl von selbst ein; eine systematische Vollständigkeit kann und soll hier nicht erstrebt werden. Den Massstab aber, nach welchem die Auswahl getroffen werden kann, giebt uns die Aufgabe des geschichtlichen Unterrichts: Alles das, aber auch nur das, was von Belang ist für das Verständniss der deutschen Geschichte, ist Gegenstand des Unterrichts; alles Andere, und sei es noch so interessant und lehrreich, muss, damit nicht das Nothwendige darunter leide, bei Seite gelassen werden.

In Bezug auf die Anordnung des Stoffes ist die herkömmliche chronologische Folge beizubehalten; nur muss der Neuzeit auf der Realschule ein grösserer Raum zugemessen werden. Die

Geschichte der Griechen und Römer muss daher in das eine Jahr der Unter-Secunda zusammengedrängt werden, der Ober-Secunda gehört das Mittelalter, der zweijährigen Prima die Neuzeit.

Wenn man nun auch streng festhält an dem Grundsatze, dass nur das in den Unterricht aufzunehmen sei, was Bedeutung habe für die Gegenwart des deutschen Volkes, so darf man doch nicht übersehen, dass ein historisches Ereigniss in doppelter Beziehung für das Verständniss der Gegenwart bedeutsam sein kann, in formaler und in realer. Das Letztere wird der Fall sein, wenn die Folgen des Ereignisses in der Gegenwart noch nachweisbar sind, wenn das Ereigniss auf die Gestaltung derselben einen wesentlichen Einfluss ausgeübt hat. In formaler Beziehung aber ist ein Ereigniss von Bedeutung, wenn es die Formen der Entwicklung so in sich darstellt, dass dieselben aus ihm mit Sicherheit erkannt und an ihm nachgewiesen werden können. Nehmen wir, um uns hierüber klar zu werden, als Beispiel die griechische Geschichte. Die Bedeutung der Griechen für die Entwicklung des deutschen Volkes beruht in ihrer Kunst, ihrer Litteratur und ihrer Wissenschaft. Hiervon kann der gebildete Deutsche nicht leicht genug wissen, da fast auf allen Gebieten des geistigen Lebens unser Volk den Griechen die Gesetze der wissenschaftlichen Beobachtung und die Regeln des künstlerischen Schaffens entlehnt hat, da wir uns mit vollem Rechte als die gründlichsten Kenner der Griechen und die Fortsetzer ihrer culturgeschichtlichen Leistungen bezeichnen dürfen. Aber damit allein würde doch die ausführliche Behandlung der griechischen Geschichte auf der Realschule nicht gerechtfertigt sein. Diese Rechtfertigung findet sie erst vollständig in der Bedeutung der zweiten Art, welche die griechische Geschichte für das Verständniss der Gegenwart hat. Wir finden dort nämlich eine Reihe von Erscheinungen, die theils durch ihre eigene Natur sowie durch den Charakter des griechischen Volkes, theils aber auch durch das zweitausendjährige auf sie verwandte Studium der Griechen selbst, der Römer, der Völker des Abendlandes einen gleichsam typischen Werth bekommen haben. Zunächst wird man hier an die Perserkriege, den peloponnesischen Krieg, Epaminondas denken; aber es giebt noch viele andere, sich weniger vordrängende Erscheinungen, welche die Formen, in denen die geschichtlichen Dinge sich entwickeln, in vollendeter Klarheit darstellen und darum einen eminenten bildenden Werth haben. Ein solcher

Vorgang mit entschieden typischem Charakter ist die Auflösung der königlichen Würde in Athen in ihre Attribute,*) die Uebertragung ihrer Functionen an gewählte Beamte, der Uebergang der Souveränität von dem Könige an den Adel, von diesem an das Volk, die Verwandlung der Monarchie in die Aristokratie, dieser in die Demokratie etc. An solchen klaren und einfachen Vorgängen gewinnt der Schüler die geistigen Formen, vermöge deren er später andere Erscheinungen begreifen, vermöge deren er ein richtiges Verständniss für schwierigere, complicirtere Ereignisse erlangen kann, z. B. für die englische Republik, die französische Revolution, für die Bewegung in Deutschland, die mit der Ablehnung der Kaiserkrone durch Friedrich Wilhelm IV. endete, etc. Aus solchen Vorgängen mit typischem Charakter ist die griechische Geschichte besonders reich; sie ist darum für das Verständniss der Gegenwart unentbehrlich, sie enthält gleichsam die Elementargrammatik für die Geschichte. Es wird einer längeren Thätigkeit verständiger Geschichtslehrer bedürfen, auch in der neuern Geschichte die Erscheinungen, die einen solchen typischen Charakter an sich tragen, ausfindig zu machen und so zu bearbeiten, dass sie mit voller bildender Kraft auf den Geist des Schülers zur Wirkung gelangen. Solche Erscheinungen sind nicht so selten, wie man wohl meint; wir nennen hier nur: die Entwicklung des absoluten Königthums in Frankreich; den ewigen Landfrieden von 1495 und seine Folgen; die Schöpfung eines Gemeinwesens mit idealem Zweck durch die Hohenzollern etc. Hier ist noch ein dankbares Feld für die Realschulpädagogik, deren eigentliche Aufgabe ja ist mit Hülfe des neugewonnenen Materials vollkommenere geistige Formen für die richtige Auffassung der Erscheinungen zu schaffen.

Gerade wegen ihres Reichthums an typischen Erscheinungen eignet sich die griechische Geschichte besonders zur Einleitung für den Unterricht auf den obern Classen, und es ist nur zu bedauern, dass die Realschule nicht mehr als ein halbes Jahr auf

*) c. 1100. Thymaetas. Unterbrechung der natürlichen Erbfolge. 1066. Codrus. Abschaffung des Namens und der Unverantwortlichkeit. 752. Abschaffung der Lebenslänglichkeit. 713. Das Vorrecht der Neleiden beseitigt. 683. Theilung der königlichen Gewalt unter neun Archonten. 1) Archon eponymos, der König als Hausherr und Familienvater. 2) Archon basileus, der König als oberster Priester. 3) Archon polemarchos, der König als oberster Kriegsherr. 4) Die Thesmotheten, der König als oberster Richter.

dieselbe verwenden kann. Auf die griechische Geschichte folgt die römische. Von typischer Bedeutung ist hier der Kampf der Patricier und Plebejer bis zu seinem Ausgleich, die Eroberung und Sicherung Italien's und der Provinzen, der Uebergang von der Republik zum Kaiserthum; von realer Bedeutung für die deutsche Geschichte ist die Kenntniss der Entwicklung des römischen Rechts in ihren Hauptphasen sowie die des Umfangs und der Gliederung der römischen Herrschaft. Auch für die römische Geschichte muss ein halbes Jahr, oft ein Sommersemester, genügen; da ist es dringend nothwendig mit der Zeit Haus zu halten und Alles, was keine tiefere Bedeutung hat, aus dem Unterricht zu entfernen.

Das Pensum der Ober-Secunda bildet die Geschichte des Mittelalters. Wenn wir unser Ziel, das Verständniss der Gegenwart, im Auge behalten, werden wir nicht lange darüber unklar sein, welches politische Gebilde den Mittelpunct der Darstellung einzunehmen hat. Es kann dies nur die römische Kirche sein, welche diese ganze Periode hindurch fast der einzige Träger aller geistigen Bewegung ist, die sich alle Völker und Fürsten des Occidentes unterthan gemacht hat und mit denen des Orientes einen erbitterten Krieg führt, die alle Könige, den von den deutschen Fürsten gewählten römischen Kaiser nicht ausgenommen, als ihre Diener und Werkzeuge behandelt, deren Haupt — es ist eine von den wunderbaren Ironieen der Weltgeschichte, dass es gerade Alexander VI. war, — sich so sehr als den Stellvertreter Gottes betrachtete, dass er im Jahre 1493 die ganze Erde durch eine von Norden nach Süden gezogene Linie wie einen Apfel theilte, dessen eine Hälfte er den Spaniern gab, während die andere den Portugiesen zufallen sollte. Die Stellung, welche das deutsche Volk zu dieser dominirenden Macht eingenommen hat, ist dem Schüler von Tertia her einigermassen bekannt; jetzt müssen die dort erworbenen Kenntnisse wieder aufgefrischt werden, sie erscheinen jetzt in einem weitern Zusammenhang. Erst mit der Kenntniss von der Macht und mit der Einsicht in das Wesen der römischen Kirche wird die Möglichkeit des Verständnisses für die Geschichte des deutschen Volkes im Mittelalter geboten. Alles ist vorzuführen, was die Macht der Kirche ins Licht zu stellen geeignet ist; besonders muss der Unterricht aufmerksam machen auf die Rechte die sie in Anspruch nimmt, die ihr oft zugestanden, oft verweigert

werden; er muss die Parallelen ziehen mit den früher ausführlich behandelten Erscheinungen der deutschen Geschichte und dadurch Leben und Klarheit in die Darstellung bringen. Kurz der Kampf der weltlichen Mächte, die, aus natürlichen Verhältnissen entstammend, sich immer mehr zu versittlichen streben, gegen die Kirche, ihre Lehrmeisterin und Erzieherin, die ihr geistliches Amt vergessen hat und an immer schwerer werdender Verweltlichung leidet, ist Gegenstand des Unterrichts auf der Obersecunda, bis zu dem Puncte, wo ein neues geistiges Princip sich durchbricht, welches die erste grosse Bresche legt in das System, das seinen Dienst gethan, sich überlebt hat und darum neuen Bildungen Raum geben muss.

Die einzelnen Abschnitte könnten etwa folgende sein: 1) Die Eroberung römischer Provinzen durch die Germanen und die Verbreitung des Christenthums. 2) Muhammed. 3) Die Ausbildung des hierarchischen Systems bis zur Wiederherstellung der römischen Kaiserwürde. 4) Der drohende Verfall der Kirche und ihre Reformation durch Gregor VII. 5) Die Höhe der kirchlichen Macht und die Kreuzzüge. 6) Das Sinken der kirchlichen Macht und das Schisma. 7) Die Zeit der grossen Concilien. 8) Die Verweltlichung der Kirche bis zum Auftreten Luther's. 9) Das Concil von Trident. — In diesem Rahmen würde die deutsche Geschichte ganz wiederholt werden, das Wichtigste aus der Geschichte der westeuropäischen Völker würde kurz behandelt, auf die Geschichte des Orients manches Streiflicht geworfen werden können.

In Prima würde sodann die Geschichte der Neuzeit folgen, und zwar würde im ersten Jahre der Abschnitt von 1517 bis zum Ende der grossen Kriege im 18. Jahrh., im zweiten der Zeitraum von 1740—1871 behandelt werden können. Dieser reiche und schwierige Stoff würde sich mit Rücksicht auf das Ziel des geschichtlichen Unterrichts etwa in folgender Weise ordnen und vertheilen lassen:

I. Einleitung: a) Französische Geschichte im Umriss bis auf Franz I.; b) englische Geschichte bis auf Heinrich VIII.; c) die Bildung der habsburgischen Gesammtmonarchie.
Hauptgegenstand: Die Reformation in Deutschland bis zum Augsburger Religionsfrieden.

II. Einleitung: a) Französische Geschichte bis auf Mazarin's Tod; b) englische Geschichte bis auf die Restauration

der Stuarts; c) schwedische Geschichte bis auf Christine; c) Deutschland von 1555—1618; d) der Aufstand der Niederlande.

Hauptgegenstand: Der dreissigjährige Krieg.

III. Einleitung; a) Geschichte Ludwig's XIV.; b) Geschichte England's von 1660—1714; c) Abriss der brandenburgisch-preussischen Geschichte bis 1712.

Hauptgegenstand: Die Auflösung der Habsburgischen Gesammtmonarchie.

IV. Einleitung: a) Geschichte Friedrich Wilhelm's I.; b) Russland bis auf Peter den Grossen; c) Schweden von 1654 bis 1699, d) Polen und Sachsen unter August II.

Hauptgegenstand: Der nordische Krieg.

V. Brandenburgisch-preussische Geschichte bis auf Friedrich den Grossen.

VI. Einleitung: Europa von 1720—1763.

Hauptgegenstand: Friedrich der Grosse.

VII. Einleitung: Der amerikanische Unabhängigkeitskrieg.

Hauptgegenstand: Französische Revolution, Republik und Kaiserthum.

Schluss: Die Befreiungskriege.

VIII. Einleitung: Frankreich und Deutschland von 1815—1870.

Hauptgegenstand: Der deutsch-französische Krieg.

Schluss: Das deutsche Reich.

Wenn man zunächst diese Menge von Material betrachtet, so kann es fast zweifelhaft erscheinen, ob es möglich sein wird dieselbe in dem kurzen Zeitraum von zwei Jahren in zwei, höchstens drei wöchentlichen Stunden zu bewältigen. Gegen einen solchen nicht ganz ungegründeten Zweifel ist zunächst die Thatsache zu stellen, dass ein sehr grosser Theil des Stoffes dem Schüler schon aus dem Cursus der Tertia bekannt ist, dass er das Buch, welches den Stoff enthält, nach wie vor in Händen hat, dass ihm der geographische Unterricht den Schauplatz aller Begebenheiten vorgeführt, dass der deutsche, französische und englische Unterricht ihn mit vielen Einzelheiten genauer bekannt gemacht haben. Der letzte Zweifel aber an der Möglichkeit das Material zu bewältigen wird hoffentlich schwinden, wenn wir die Mittel ins Auge fassen, vermöge deren dem Schüler jener Stoff zugeführt

werden kann, ohne dass ihm und dem Lehrer die nothwendige Freude an der Arbeit verdorben wird. Dieser Mittel giebt es vier: Der Vortrag des Lehrers, die historische Karte, das Lehrbuch und die Schülerbibliothek. Betrachten wir sie in umgekehrter Ordnung.

Der geschichtliche Unterricht kann mit vollem Recht verlangen, dass bei den Anschaffungen für die Schülerbibliothek auf ihn besondere Rücksicht genommen werde. Dem Schüler muss zunächst Becker's Weltgeschichte zu Gebote stehen, die immer noch einen grossen Einfluss auf jugendliche Gemüther ausübt; ebenso dürfen die grosse Weltgeschichte von G. Weber, von der namentlich die ersten Bände ganz gelesen werden, sowie Schlosser's Weltgeschichte nicht fehlen. Für die alte Geschichte sind die Werke von Curtius, Peter, Jäger, Stoll, Göll sowie die Halle'sche Sammlung von Erzählungen aus dem Alterthum anzuschaffen. Für die deutsche Geschichte haben die Schüler alle das Buch von David Müller in Händen; daneben haben sie ganz die deutsche Geschichte von Karl August Mayer sowie einzelne Bände aus der Nationalbibliothek von Ferd. Schmidt und aus der Halle'schen Sammlung von Erzählungen aus dem Mittelalter; ferner sind Giesebrecht's deutsche Kaiserzeit und Freytag's Bilder aus der deutschen Vergangenheit zu nennen. Aus der neuern und neusten Geschichte besitzen alle Secundaner und Primaner Schiller's Aufstand der Niederlande und Dreissigjährigen Krieg; dazu muss die Schülerbibliothek enthalten: Dahlmann's englische und französische Revolution, Droysen's York, Beitzke's Freiheitskriege, Kutzen's Gedenktage; für die preussische Geschichte sind die Werke von Ferd. Schmidt, Voigt, Pierson, Hahn zu nennen, für die Ereignisse der letzten zehn Jahre die Bücher von Hiltl, Fechner etc.

Eine besondere Aufmerksamkeit muss auf die Lectüre guter historischer Dramen verwandt werden; der Geschichtslehrer sollte sich keins derselben entgehen lassen: ist doch die Dichtkunst vielfach wahrer als die Geschichtsschreibung. Vor Allen, neben Schiller und Goethe, ist hier Shakespeare zu nennen, namentlich die mit den vorzüglichen Einleitungen versehene Ausgabe, welche die deutsche Shakespearegesellschaft veranstaltet hat, ferner Uhland's Herzog Ernst und Ludwig der Baier, Babo's Otto von Wittelsbach, Kleist's Friedrich von Homburg, Grabbe's

Hohenstaufen und Napoleon, Gutzkow's Zopf und Schwert, Freytag's Fabier, Kruse's Gräfin, Fischer's Friedrich II. etc. Die deutsche Litteratur ist nicht so arm an guten und namentlich für die Zwecke der Schule brauchbaren historischen Dramen, wie man gewöhnlich meint. Auch historische Romane müssen vorhanden sein; wir nennen hier nur Scheffel's Ekkehard und Freytag's Ahnen. Es ist natürlich weder nothwendig noch auch wünschenswerth, dass jeder Schüler alle diese Werke gelesen hat, aber sie müssen da sein, sie müssen alle den Classen bekannt sein; jeder einzelne mag sich heraussuchen, was ihm passt. Eine gewisse Freiheit und Eigenartigkeit der Entwicklung bleibt dadurch den Schülern gewahrt, die sonst leicht, und um so leichter je mächtiger der Einfluss der Persönlichkeit des Lehrers und die Wirkung des Unterrichts ist, verloren gehen und zu Gunsten einer immer anzustrebenden Gleichmässigkeit in den Leistungen und Kenntnissen zurückgedrängt werden könnte. Obligatorisch könnte sein für Secunda eine griechische und eine römische Geschichte, Schiller's historische Schriften, einzelne Bände aus den Halle'schen Erzählungen aus dem Mittelalter; für Prima: Dahlmann's englische und französische Revolution, Droysen's York und eine preussische Geschichte.

Was das Lehrbuch anbetrifft, so müssen wir gestehen, dass uns keins bekannt ist, welches den Anforderungen einer Realschule vollständig entspricht. Das beste von den vorhandenen ist wohl das Hülfsbuch von Herbst, das zwar auch für Realschulen sein soll, aber doch zu sehr nach Rücksichten aufs Gymnasium gearbeitet ist. Für die alte Geschichte sind dort die beiden Jahre der Secunda bestimmt, das Mittelalter kommt nach Unterprima; die ganze Neuzeit, die überdies mit dem Jahre 1815 abschliesst, muss in dem einen Jahre der Oberprima absolvirt werden; diese Stoffvertheilung entspricht, wie wir gesehen haben, dem Bedürfniss der Realschule nicht. In Bezug auf die Behandlung des Stoffes kann dagegen Herbst ohne Bedenken als Muster angesehen werden. Das Buch zeichnet sich aus durch Uebersichtlichkeit der Anordnung, es beruht auf den besten historischen Werken, lässt den Zusammenhang zwischen den Begebenheiten bedeutsam hervortreten, giebt die vorbereitenden Ereignisse, die Umstände, die zu grossen geschichtlichen Thatsachen führen, in nothwendiger Vollständigkeit und Klarheit an: kurz es ist ein Buch, das in vorzüglicher Weise geeignet ist die

Grundlage des geschichtlichen Unterrichts auf den obern Classen der Gymnasien zu bilden. Dem Lehrer bietet es einen festen Anhalt für seinen Vortrag, dem Schüler bietet es einen festen Anhalt für die gedächtnissmässige Aneignung des Stoffes sowie die Anleitung zum tiefern Eindringen in das Verständniss geschichtlicher Dinge. Ein Lehrbuch für die Realschule würde sich in vielen Partieen eng an das Herbst'sche Hülfsbuch anschliessen können; nur in der alten Geschichte müsste der Stoff verringert werden; im Mittelalter müsste mehr Rücksicht auf den Standpunct der Secunda genommen, in der Neuzeit der Abschnitt von 1815—1871 hinzugefügt, die französische und englische Geschichte, namentlich in den ältern Partieen, erweitert werden.

Ein wichtiges, leider noch nicht genug beachtetes Hülfsmittel für den geschichtlichen Unterricht bilden die historischen Wandkarten. Historische Schulatlanten ersetzen dieselben keineswegs. In den Kartensammlungen jeder Realschule müssen vorhanden sein: Kiepert's Karte der alten Welt und Imperium Romanum; sodann der historisch-geographische Wandatlas von Spruner-Bretschneider. Die Karte des Zeitraums, der gerade im Unterricht behandelt wird, muss beständig im Lehrzimmer hangen; es empfiehlt sich sehr die Karte zweier auf einander folgender Zeiträume neben einander anzubringen. Wenn der Lehrer sich ordentlich nach dem grossen Hand-Atlas von Spruner-Menke, der auch in keiner Schulbibliothek fehlen darf, vorbereitet hat, kann er in wenigen Worten politische Umgestaltungen erklären, deren Darstellung ohne Hülfe der Karte eine Reihe von Stunden in Anspruch nehmen würde, ohne doch recht anschaulich und verständlich zu werden.

Trotz aller Hülfsmittel bleibt aber auf den obern Classen die persönliche Thätigkeit des Lehrers Hauptsache. Mit einer, wenn auch sorgfältigen, Vorbereitung auf die einzelne Lehrstunde ist es hier nicht gethan; der Lehrer muss das ganze Gebiet beherrschen, welches er grade behandelt; er muss die Bücher kennen, welche dem Schüler zu Gebot stehen, damit er ihn auf dieselben verweisen und dem Privatfleisse das Studium aller den Vortrag beschwerenden Details überlassen kann. Er muss ferner mit dem Lehrbuch ganz vertraut sein, die Werke studirt haben, auf die dasselbe sich gründet; er muss in Bezug auf die gesammte Auffassung der Geschichte sich in Uebereinstimmung mit dem Verfasser des Lehrbuchs befinden. Wenn dies nicht der

Fall ist, muss er die Selbstüberwindung haben seine Ansicht der des Lehrbuchs unterzuordnen, bis er ein anderes findet, mit dem er sich in Harmonie setzen kann: es ist dies namentlich für die Geschichte von nicht geringer Bedeutung, denn jede tiefer gehende Differenz zwischen Lehrer und Lehrbuch nimmt dem Unterricht einen grossen Theil seiner bildenden Kraft.

Der Vortrag selbst hat sich möglichst eng an das Lehrbuch anzuschliessen, dessen einzelne Abschnitte für ihn gleichsam die Disposition bilden, die er auszufüllen hat, und vermöge deren er vom Schüler reconstruirt werden kann. In Bezug auf die Auswahl des Stoffes ist ebenfalls das Lehrbuch massgebend, alles überflüssige Detail ist zu vermeiden. Nur in den Partieen, wo er selbst gearbeitet hat, darf der Lehrer cum grano salis eine grössere Ausführlichkeit für seinen Vortrag in Anspruch nehmen. Der Nachtheil, den man etwa in der ungleichmässigen Behandlung des Stoffes finden könnte, wird reichlich aufgewogen durch den tieferen und lebendigeren Eindruck und die nachhaltigere Wirkung, die eine unmittelbar aus den Quellen geschöpfte Darstellung erzielt. Besonders eignen sich hierzu Mittheilungen aus den Griechen, aus Tacitus, Einhardt und Nithardt, aus den historischen Schriften Friedrich's des Grossen, besonders aus seiner Geschichte des siebenjährigen Krieges etc. Auch mancher Abschnitt aus den Werken unserer grossen Historiker, besonders aus Ranke und Häusser, kann den Schülern mitgetheilt werden; viele Partieen in Rückert's deutscher Geschichte eignen sich vorzüglich zum Vorlesen und können den Vortrag stellenweise fast ersetzen. Man erzielt durch solche scheinbaren Lückenbüsser oft Wirkungen, die man nicht erwartet hat, über die man sich aber nur freuen kann.

Der Vortrag selbst soll frei sein, frei in jeder Beziehung: zunächst soll er nicht abgelesen werden, dann soll er nicht ängstlich bis aufs einzelne Wort und die einzelne Thatsache vorbereitet sein, er soll frei über den Stoff verfügen und denselben frei gestalten. Das Geheimniss des Vortrags in dem geschichtlichen Unterrichte auf der Schule liegt nicht in der Gabe und der Kunst der Rede, sondern in der gesammten Persönlichkeit des Lehrers, in seinem Fleisse, seinem eigenen Interesse für das, was er lehrt. Rauh und uneben darf der Vortrag schon sein, selbst ungleichmässig in der Behandlung der einzelnen Abschnitte; wenn er nur von dem richtigen wissenschaftlichen und sittlichen

Geiste durchweht ist, kann er seiner Wirkung auf den Schüler sicher sein.

Wichtig ist ferner die Anleitung zur Anfertigung historischer Tabellen, synchronistischer und geographischer Uebersichten, welche der Lehrer dem Schüler geben muss. Durch diese Mittel werden nicht nur die einzelnen Zahlen und Thatsachen dem Gedächtniss fest eingeprägt, auch das Verständniss für eine längere Reihe innerlich zusammengehöriger Ereignisse wird dadurch wesentlich gesichert und erleichtert. Solche chronologische Tabellen, die von dem Schüler, sei es mit, sei es ohne Hülfe, angefertigt werden müssen, sind z. B.: Die Hauptmomente der Entwicklung der athenischen Verfassung von Theseus bis auf Perikles; der Verfassungsstreit in Rom von 510—286 a. Chr., die Erweiterung der römischen Herrschaft; die Machtstellung der römischen Päpste von Leo dem Grossen bis auf Paul III., die Thatsachen der englischen Geschichte im 17. Jahrhundert, die Schlachten des siebenjährigen Krieges etc. — In andern Partieen der Geschichte wird man mehr nach Rücksichten auf simultane Verhältnisse die Tabellen anfertigen; z. B. Die Ausdehnung der römischen Herrschaft um 375 p. Chr.; die Reiche der Germanen um 500, wobei für jedes derselben das Jahr der Gründung wie des Untergangs angegeben werden kann; Aufzählung der Fürsten und Staaten Europa's um das Jahr 1500; die gleichzeitigen Ereignisse des nordischen Krieges und des spanischen Erbfolgekrieges. Auch auf mehr zufällig der Zeit nach zusammenfallende Ereignisse muss der Schüler achten lernen; z. B. die Vertreibung der Pisistratiden in Athen und der Könige von Rom; die Gleichzeitigkeit Clodwig's und Theoderich's des Grossen, der englischen Republik und des westfälischen Friedens, der englischen Revolution und des Todes des grossen Kurfürsten etc. — Hier ist das Gebiet, wo das geschichtliche Wissen des Lehrers zur Geltung kommen kann und muss. Durch solche Mittel allein kann er dem Schüler ein durchaus sicheres, klares, wohlgeordnetes und in sich zusammenhangendes Wissen geben, das nicht nur für das Examen ausreichen, sondern auch ein werthvoller Besitz für das ganze spätere Leben sein wird, das überdies von hoher Bedeutung ist für die gesammte wissenschaftliche Durchbildung des Schülers.

Damit glauben wir unsere Betrachtungen abschliessen zu können. Einwendungen werden wohl mancherlei gegen das Ge-

sagte erhoben werden: der Verfasser erwartet dieselben und würde sich über eine recht gründliche Widerlegung seiner Ansichten im Interesse der Sache nur freuen können. Aber einen Einwand hofft und wünscht er nicht zu hören, nämlich, dass er seinen Standpunct zu hoch genommen, dass er zu viel verlangt habe. Das, was er verlangt, kann geleistet werden und wird von den Schülern gern und leicht geleistet werden, wenn man nur an dem Grundsatz aller Schulpädagogik auch für den geschichtlichen Unterricht festhält, dass nämlich die Hauptarbeit in der Schule von Lehrer und Schüler gemeinschaftlich gethan werden muss, und dass selbst die fleissigste Beschäftigung des Schülers zu Hause das niemals wieder gut macht, was in der Schule versäumt worden ist. Dass der Verfasser politische Rücksichten mit in Betracht gezogen hat, wird ihm wohl kaum zum Vorwurf gemacht werden. Denn darüber kann doch wohl heute kein Zweifel mehr sein, dass bei der Organisation von höhern Schulen nicht allein pädagogische und einseitig wissenschaftliche Rücksichten massgebend sein dürfen, dass neben dem Menschen und dem Fachmann der Deutsche auch zu seinem Rechte kommen muss. Und so wird es denn auch wohl Billigung finden, dass der Unterricht, der den Schüler zum Verständniss der die Menschen und Völker beherrschenden sittlichen Gewalten anleiten soll, sich organisiren darf mit wesentlicher Beziehung auf das Wohl der für uns wichtigsten sittlichen Gewalt, auf das Wohl des Vaterlandes.

II. Recensionen und Anzeigen von Büchern.

A. Litteratur über die Realschulfrage.

Gymnasium und Gegenwart. Von Dr. Martin Wohlrab, Professor am Gymnasium zum Heiligen Kreuz in Dresden. (Separatabdruck aus der II. Abtheilung der Neuen Jahrbücher für Philologie. 1874. 8. Heft.) — Angezeigt von Dr. J. W. Otto Richter in Eisleben.

Ich gehöre zu einer Art von Pessimisten gegenüber denjenigen Schriften, welche zur Schulreform aus dem Kreise unserer lieben Collegen im Gymnasialkreise hervorgehen, und ich weiss,

dass viele meiner Fachgenossen, die dem »Central-Organe« entweder als Mitarbeiter oder als theilnehmende Leser angehören, in gedachtem Puncte nicht sehr von uns abweichen. Es erklärt sich dies einfach aus dem Umstande, dass die verhältnissmässig wenigen Gymnasialcollegen, welche neben der Homer- und mancher ähnlichen Frage »von Wichtigkeit« überhaupt Zeit finden für die brennenden Fragen der Schulreform, überwiegend jenen einseitigen Standpunct festhalten, nach dem im höhern Schulkreise das Gymnasium allein eine berechtigte Existenz besitzt, Alles darüber oder daneben aber vom Uebel ist. — Doch es giebt rühmliche Ausnahmen, und wenn ein Gymnasialprofessor seine Reformschrift einem »Ketzer« übersendet, wie dem Schreiber dieser Zeilen, und zugleich den Wunsch ausspricht dieselbe in dem »Central-Organ« angezeigt zu sehen, so darf man im Voraus schliessen, dass hier eine solche Ausnahme vorliegt. In der That ist nun auch das vorerwähnte Werk des Herrn Professor Wohlrab von bemerkenswerther Unbefangenheit des Urtheils, und wenn der Referent auch nicht in allen Stücken den Ansichten desselben beistimmen kann, so muss er dieselben doch den Fachgenossen zur freundlichen Beachtung empfehlen. Nicht Alles, was Herr W. ausführt, kann in einer den »Interessen des Realschulwesens« dienenden Zeitschrift Berücksichtigung finden; nur die in der ersten Hälfte des Werkchens stehenden Betrachtungen über die Beziehungen zwischen Gymnasium und Realschule machen hierauf Anspruch.

Schon im Eingange der Schrift macht es einen wohlthuenden Eindruck auf uns, dass Herr W. mit solcher Entschiedenheit auf den nothwendigen Zusammenhang der Schule mit dem Leben hinweist und eine öftere Erörterung der Frage, ob die Schulmänner »die richtige Fühlung mit dem frisch pulsirenden Leben haben«, diesen ans Herz legt. Demgemäss erkennt er es denn auch im Weiteren unumwunden an, dass »die Vertiefung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kenntnisse und ihre Anwendung aufs Leben sowie der unvergleichlich erleichterte und deshalb gesteigerte internationale Verkehr der Culturvölker« Aenderungen im Schulwesen nothwendig machten. Für beschränktere Verhältnisse suchten demgemäss die »ganz naturwüchsig auf dem Boden des Bedürfnisses hervorgewachsenen und in demselben vollkommen berechtigten« Fachschulen zu sorgen; höheren Bedürfnissen und Ansprüchen begannen die Realschulen Rechnung zu tragen, »deren wesentliche Wurzeln allerdings in den Neugestaltungen unseres Zeitalters beruhen, die aber über die eigentlichen Fachschulen insofern sich erheben, als ihr Absehen auf eine allgemeinere Bildung gerichtet ist, wie sie den Bedürfnissen gerade unserer Zeit entspricht.« »Wenn irgend Etwas von der epochemachenden Bedeutung dessen, was in unserer Zeit entstanden ist, ein vollgültiges Zeugniss ablegt, so ist es die in verhältniss-

mässig kurzer Zeit erfolgte Entwicklung des Realschulwesens. Dieses Resultat weist auf eine ganz ungemeine Intensität der bewegenden Kräfte hin, welche die kräftigste Weiterentwicklung garantirt, und fordert in Folge dessen die sorgfältigste Berücksichtigung aller derer, die mit dem höheren Schulwesen zu thun haben.« — Bemerkenswerthe Worte! — Dass nun zwischen dieser neuen höheren Bildungsstätte, welche »die allgeheiligte, Manchem lieb gewordene Tradition, die am Gymnasium herrscht, nicht ganz ignoriren konnte,« und dem Gymnasium, dessen »ehrwürdiger Stamm« in Folge der Berücksichtigung der neuen Verhältnisse »mit so viel modernen Schlingpflanzen umgrünt ist, dass man ihn kaum mehr erkennt,« Grenzstreitigkeiten ausbrechen, hält Herr W. für naturgemäss; um dieselben zu entscheiden, um überhaupt zu festeren Normen zu gelangen, muss man sich seiner Ansicht nach »zunächst über die allgemeinsten Gesichtspuncte zur völligen Klarheit hindurch arbeiten; sind diese gewonnen, so regulirt sich die Praxis von selbst nach ihnen.«

Im Folgenden werden nun die gegenseitigen Beziehungen von Gymnasium und Realschule in Betracht gezogen: »Die Gymnasien haben von jeher der Vorbereitung zu den Universitätsstudien in der Hauptsache gedient, die Realschulen führen ihre Zöglinge entweder direct dem Leben zu oder höhern technischen Schulen; dort beherrscht die Cultur des Alterthums den Unterricht, hier die Cultur der Gegenwart; dort überwiegen Latein und Griechisch, hier Mathematik und Naturwissenschaften, während der Betrieb der modernen Sprachen beiden gemeinsam ist.«*) Nun behauptet Herr W., dass die Grammatik und die mit ihr verbundene Lectüre einen höheren Bildungswerth für sich in Anspruch nehmen könne als Mathematik und Naturwissenschaften. Denn so sehr die Schulmathematik wegen der eigenartigen strengen Uebung des Denkens sowie wegen der unbedingten Evidenz, mit der sich etwaige Fehler nachweisen liessen, zu schätzen sei, so beschäftige sie doch einseitig den Verstand, während die Sprachstudien Anknüpfungspuncte für alle Seelenkräfte böten, insofern in der Sprache der ganze Mensch zur Darstellung komme. Die Naturwissenschaften nähmen zunächst die Sinne in Anspruch und hätten schon unendlich zu ihrer Uebung und Schärfung beigetragen; die Combinationen geistiger Art, die sich hieran knüpften, seien aber auch vorherrschend verstandesmässig. — Dass man diesen Ausführungen gegenüber unter Anderm auf den fremdsprachlichen Unterricht der Realschule hinweisen kann, hat Herr W. vorausgesehen, daher macht

*) Gegen letzteren Punct ist doch zu bemerken, dass gewöhnlich auf den Gymnasien nur das Französische und zwar als Nebenfach, dagegen auf den Realschulen das Französische und Englische, (und zwar beide als wichtige Fächer) gelehrt werden. D. Ref.

er die Bemerkung, dass derselbe in dieser nicht die dominirende Stellung habe und haben könne wie auf den Gymnasien u. s. w. Hier, wie früher, begegegnen wir dem Irrthum, dass der neusprachliche Unterricht der Realschulen als wenig belangreich angesehen wird; im Wesentlichen setzt ihn Herr W. an Werth dem neusprachlichen Unterrichte der Gymnasien gleich, und behauptet noch obenein, dass bei demselben »mehr die praktische Verwerthung der sprachlichen Kenntnisse ins Auge gefasst werde als ihre tiefere Begründung.« Richtig ist ja, dass den beiden neueren Sprachen auf der Realschule nicht 16—18 Wochenstunden, wie auf dem Gymnasium dem Latein und Griechischen, zufallen; allein es stehen doch den 2 französischen des Gymnasiums beispielsweise in der Tertia der preussischen Realschulen 1. O. 4 französische und 4 englische Stunden entgegen, und »die praktische Verwerthung der Kenntnisse in den neueren Sprachen geht auf den Realschulen auch nicht allzuweit über dasjenige Mass hinaus, welches man auf den Gymnasien in den alten Sprachen, namentlich im Latein, bei Sprechübungen, Vorträgen, Exercitien und Aufsätzen glaubt ins Auge fassen zu müssen. Die Beschäftigung der Realschule mit dem Lateinischen belächelt Herr W., da dieselbe »kein Boden für diese Pflanze« sei; der Ertrag des lateinischen Unterrichtes könne nur die Kenntniss der grammatischen Kategorieen und Satzformen sein.« Wenn nun auch der Referent die Frage von der Zweckmässigkeit des Lateinischen in Realschulen hier nicht erörtern will, so glaubt er nach seinen Erfahrungen doch den »Ertrag« in jenem Fache höher anschlagen zu müssen; denn wenn der grammatische Unterricht nach geeigneten Lehrbüchern, wie die von Dr. Beck es sind,*) von tüchtigen Lehrern ertheilt wird, so kann der die Realschule besuchende Schüler recht tief in die Lectüre der römischen Schriftsteller eingeführt werden — und zwar nicht, um sich (wie auf dem Gymnasium) für lateinische Aufsätze vorzubereiten, sondern um sich an dem Geist der Schrifsteller zu bilden.

Im Weiteren kommt Herr W. auf die »Verwendbarkeit« der eigenthümlichen Gymnasial- und Realschuldisciplinen zu sprechen. Indem er der letzteren (Mathematik und Naturwissenschaften) vor den ersteren (alten Sprachen) den Vorzug geben muss, hält er es nicht für unnöthig dem Vorwurfe seiner speciellen Fachgenossen, dass »solche dem Utilitarismus gewidmete Erörterungen banausisch und wenig verträglich mit dem Idealismus seien, den die Betreibung der Gymnasialstudien vor Allem entzünden und nähren solle,« dadurch zu begegnen, dass er wiederholt für den Schulunterricht die Forderung erhebt den Zusammenhang mit der Gegenwart nicht ausser Acht zu lassen. Wenn er hier sagt: »Die Schule kann auf keinen Fall

*) Vlg. von Stubenrauch. Berlin.

die fördernde Theilnahme der Zeitgenossen entbehren; diese muss ihr aber in dem Masse verloren gehen, als für die Dinge, die sie treibt, das Verständniss der Gebildeten abnimmt, und dieses Verständniss knüpft sich unleugbar zum guten Theile an die Möglichkeit an sie zu verwerthen,« — so acceptiren wir das als eine Ansicht, die wir allen Gymnasialcollegen zur geneigten Beachtung empfehlen. Nicht minder richtig ist das fernere Wort: »Es ist keine Frage, dass unsere Gesammtentwicklung uns dem Alterthum immer mehr entfremdet. In dem Masse, als das erfolgt, muss das Gymnasium in seiner heutigen Gestalt an Terrain verlieren. Denn es mag wohl Gelehrte geben, deren Forschungen sich in so entlegenen Gebieten bewegen, dass nur ein sehr enger Kreis für sie Verständniss haben kann, und Niemand, der wissenschaftlichen Sinn hat, wird ihnen deshalb seine Anerkennung versagen; aber eine Schule ist doch nicht denkbar, die sich in ähnlicher Weise dem Dienste und ihrer Zeit entzöge. Man kann also das Gymnasium wohl eine langsam ihrem Untergange sich zuneigende Schule nennen . . . Dagegen kann es keinem Zweifel unterliegen, dass der Realschule noch ein mächtiger Aufschwung beschieden ist.« Diese Gedanken entsprechen zwar der Ueberzeugung aller wahren Realschulmänner, indess ich glaubte sie hier anführen zu müssen, da sie bei dem Herrn Verfasser der Schrift über »Gymnasium und Gegenwart« wohl nicht erwartet worden sind.

Das Resultat der vorangehenden Betrachtungen ist für Herrn Prof. W., dass das Gymnasium vor Allem für die Betreibung der Wissenschaften geeignet mache, die in der Cultur des Alterthums ihre bedeutungsvollsten Anknüpfungspuncte finden, die Realschule sich hingegen mehr den Bedürfnissen derer empfehle, deren Lebenslauf auf der Cultur unserer Zeit begründet werden soll. Aus diesem Satze wird dann die Consequenz gezogen, dass für das Studium der Mathematik, Naturwissenschaften und Medicin die Realschule die geeignetste Vorbereitung biete, da die Naturwissenschaften, wie sie jetzt betrieben werden, mit den entsprechenden Studien des Alterthums Nichts gemein haben, die Medicin trotz ihrer langen Geschichte in ihrer gegenwärtigen Phase nur noch sehr wenig Zusammenhang mit dem Alterthume besitze, die Mathemathik endlich über die Grundlage des Euklid wesentlich hinausgegangen sei und von ganz neuen Gesichtspuncten aus ihre Neugestaltung begonnen habe.*) —

*) Dass Herr Prof. W. nicht auch das Studium der neuern Sprachen hinzufügt, erklärt sich aus der geringen Bedeutung, welche er leider dem fremdsprachlichen Unterrichte der Realschule beilegt.

Wir könnten dieser Folgerung unsern vollen Beifall schenken als einer Confession, zu welcher unsere Gymnasialcollegen sich nicht gern herbeilassen; leider indess hinkt eine Einschränkung nach, auf die wir nach dem Vorangehenden nicht gefasst waren: »Und doch möchte es nicht ganz vorsichtig sein ohne Weiteres die Vorbereitung zu Mathematik, Naturwissenschaften und Medicin den jetzigen Realschulen zuzuweisen und ihnen das Privilegium zu ertheilen für diese Fächer ihre Abiturienten direct zur Universität zu entlassen.« Dass hier Herr W. mit der einen Hand wieder nimmt, was er mit der andern gegeben, beruht auf einer Anschauung, die leider noch häufig genug vorkommt. Er meint, dass »sich in dem Geiste der Realschule Manches ändern müsste, wenn dieselbe für die Universität vorbereiten sollte, da auf Grund ihrer Geschichte die Betreibung aller Fächer auf ihr einen mehr praktischen Anstrich gewonnen habe.« Es zeigt sich hier dieselbe Verkennung der Realschule I. Ordn., welche ehemals in den »Facultätsgutachten« am stärksten in dem Satze ausgesprochen worden ist: »Die Realschulen gehen auf in den materiellen Bestrebungen der Gegenwart!« Diejenigen Anstalten nun aber, an welche Herr W. hier nur denken kann, wollen und sollen Pflanzstätten allgemeiner Bildung sein, wie die Gymnasien. — Die weiteren Ausstellungen an den jetzigen Realschulen scheinen sich auf Verhältnisse zu beziehen, wie sie in Preussen nicht vorkommen. Das Examen ist für die Candidaten des höheren Schulfaches in diesem für Deutschland massgebenden Staate das gleiche, mögen dieselben sich nun für ein Gymnasium oder für eine Realschule bestimmen; Erleichterungen für Realschulmänner, wie sie Herr Prof. W. annimmt, giebt es nicht; und dass für den Sprachunterricht an Realschulen tüchtige Lehrer »jetzt noch selten und schwer zu erlangen sind,« hat sich mir in der bisherigen Praxis noch nicht ergeben. — Der weitere Einwand, dass die Realschulen, wenn sie direct zur Universität vorbereiten sollen, ihr »so gemischtes Publicum, das die allerverschiedensten Bedürfnisse, namentlich aber sehr praktische hat,« nicht behalten dürfen, wird von Herrn W. selbst durch die Bemerkung abgeschwächt, »dass auch das Gymnasium, ehe die Realschule entstanden, für alle etwas höhere Bildung Suchende zu sorgen hatte und zum Theil noch sorgt.« Richtig ist ja in der That das gerade jetzt im Kreise der Realschulmänner rege Streben ihre Anstalten von ungeeigneten Elementen zu entvölkern, doch wird ihnen dies ebenso wenig in dem erwünschten Masse gelingen wie den Gymnasien, deren Lehrer gleichfalls fortgesetzt über ihren Ballast klagen. — Sehr vernünftig ist der Hinweis, dass dem Gymnasium die Arbeitstheilung, welche durch Ertheilung der erwähnten Berechtigungen an die Realschulen eintreten würde, nur willkommen sein muss, da die Vorbereitung für alle auf der Universität betriebenen Fächer für eine Schule zu viel geworden sei, und dass die Vorbildung von

Theologen, Juristen, Philosophen, Historikern die Gymnasien hinreichend beschäftige; wir würden freilich auch Nichts darin finden, wenn die Jurisprudenz den Realschulen zugewiesen würde und im Uebrigen diese modernen Bildungsstätten (wie sie in den heutigen Realschulen I. Ordn. bestehen) principiell in der Universitätsberechtigung den vollständigen Gymnasien gleichgestellt würden. — Ueber den Einwand, dass durch seine Vorschläge »Zersplitterung in die höhere Bildung hineingetragen werde,« setzt sich Herr W. mit Recht leicht hinweg; er weist darauf hin, dass diese Zersplitterung thatsächlich schon längst vorhanden sei, dass auch das bisherige Band sich als wenig dauerhaft erweise, und dass endlich in unserer classischen Litteratur, in der Geschichte und selbst in der Mathematik und den Naturwissenschaften noch grosse und wirksame Bindeglieder vorhanden seien. — Wir können hiermit unsere Besprechung schliessen, da der 2. Theil der Schrift, »das Gymnasium für sich«, ausserhalb unseres Kreises liegt und daher trotz vieler beachtenswerthen Bemerkungen der Würdigung des bezüglichen Fachmännerkreises überlassen werden muss. Fassen wir unser Urtheil nochmals zusammen, so müssen wir erklären, dass die Schrift, von Einzelheiten, die wir gemissbilligt haben, abgesehen, als eine erfreuliche und höchst beachtenswerthe Erscheinung zu betrachten ist, deren Lectüre wir gern den Fachgenossen empfehlen. Möchte im Kreise der Gymnasialcollegen mehr und mehr eine unbefangene Prüfung der Schulverhältnisse Platz greifen, wie sie sich leider noch ziemlich vereinzelt in Herrn Professor Wohlrab's Schrift kund gibt!

Eisleben. Dr. J. W. Otto Richter.

B. Anderweitige Schriften.

1. Leopold Schendel. Elemente der analytischen Geometrie der Ebene in trilinearen Coordinaten. Jena. Costenoble. 184 S.

Die vorliegende Schrift giebt, ohne das betreffende Gebiet erschöpfen zu wollen, eine neue und eigenthümliche Darstellung der Elemente der analytischen Geometrie der Ebene. Diese Darstellung, aus der namentlich eine einheitliche Untersuchungsmethode der Kegelschnitte hervorzuheben ist, beruht auf dem angewandten Coordinatensystem. Als Coordinaten eines Punctes der Ebene führt der Verfasser die Inhalte der Dreiecke ein, die gebildet werden von dem zu bestimmenden Puncte und den Seiten eines Fundamentaldreiecks, resp. die Inhalte dieser Dreiecke mit einer Constanten multiplicirt. Die Summe der drei Coordinaten ist dann stets constant. Die gerade Linie wird durch eine homogene Gleichung ersten Grades zwischen den drei Coordinaten

dargestellt, und die Coefficienten dieser Gleichung sind die Coordinaten der Geraden. Durch Multiplication mit gewissen Constanten kann man von den genannten Coordinaten sofort zu den gewöhnlichen trilinearen Coordinaten, den Abständen eines Punctes von den Seiten des Fundamentaldreiecks, resp. den Abständen einer Linie von den Ecken des Fundamentaldreiecks, übergehen. Der Vortheil dieses Coordinatensystems ist das Hervortreten der vollständigen Analogie zwischen Punct und Gerader, des Princips der Dualität, das durch die ganze Schrift hindurch sich manifestirt. Der Entwickelung dieses Princips ist der erste Abschnitt des Buches gewidmet. Dann werden behandelt: Der Schwerpunct und der Kreis der mittleren quadratischen Entfernungen materieller Puncte, Reciprocität und Collineation, Coordinatentransformation, das Doppelverhältniss, merkwürdige Puncte und Gerade. Nun folgt die Darstellung der Theorie der Kegelschnitte, auf deren Gebiete ebenfalls eine merkwürdige Dualität zu Tage tritt. Ohne auf Einzelheiten näher einzugehen, mögen noch zwei Puncte hier hervorgehoben werden. Die Darstellung ergiebt auch die imaginären Elemente der Geometrie. Sodann kann man aus dem Princip der Dualität im Verein mit dem Princip der Continuität (welches aussagt, dass das, was für einen Kegelschnitt gilt, mutatis mutandis sofort auf alle zu übertragen ist), specielle, z. B. für Kreis oder Parabel geltende Sätze sofort verallgemeinern.

Wünschenswerth wäre es gewesen, wenn der Verfasser angegeben hätte, welche von seinen Resultaten neu, welche nur anders abgeleitet sind. Dazu standen ihm indessen die litterarischen Hülfsmittel nicht zu Gebot. Jedenfalls bietet das Studium des Buches viel des Interessanten und wird dazu beitragen die Behandlung neuer Fragen in dem Gebiete der Kegelschnitte anzuregen.

Berlin. Dr. A. Wangerin.

2. Eduard Thiel, Dr., Hauptlehrer in Breslau. Hülfsbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte. Für höhere Volksschulen bearbeitet. Fünfte Auflage. Breslau. J. H. Kern's Verlag. 1874. II. Heft. Wirbellose Thiere. Lehre vom Menschen. 70 S. Ldp. 5 sgr. III. Heft Pflanzenkunde. 80 S. Ldp. 5 sgr.

Der Unterricht in Naturgeschichte an der Volksschule hat — so gering auch die für ihn angesetzte Stundenzahl im Allgemeinen ist — dennoch eine nicht zu unterschätzende principielle Bedeutung. Es sollen durch ihn alle die Thatsachen dem Volkswissen zugänglich werden, die für ein elementares Verständniss der Natur und der Beziehungen des Menschen zu derselben vorausgesetzt werden müssen. Die Volksschule soll nicht Naturwissenschaft lehren, sondern vielmehr aus den verschiedenen Zweigen derselben das dem Volke Zugänglichste und Wissens-

wertheste herausgreifen und zu einem in sich abgerundeten Bilde der Natur umprägen. Wenn diese Aufgabe schon um ihrer Form willen eine schwierige ist — denn die dem Volke unverständliche Sprache der Wissenschaft verlangt fortwährend eine populäre und doch sachgemässe Uebertragung —, so scheint sie doch keine unerfüllbare zu sein.

Freilich wird man von dem Gefühl der Hoffnungslosigkeit niedergeschlagen, wenn man Bücher wie das vorliegende in fünfter Auflage vor sich sieht und den Gedanken daran knüpft, dass Reihen von Generationen mit dieser Art von Naturgeschichte gepeinigt worden sind, welche ein trocknes und wüstes Gerippe von systematischen Eintheilungen, Namen und Vocabeln an die Stelle der lebendigen Anschauung setzt. Man glaubt einen Auszug aus irgend einem älteren Lehrbuch der Zoologie vor sich zu haben, wenn man z. B. liest (II. Heft, p. 10): »Erste Ordnung der Insecten: Käfer Coleoptera. I. Fünfzehige Pentamera. A. Mit Laufbeinen. 1 Fam. Laufkäfer. Carabicina. a. Grüner Landläufer. Cicindela campestris. b. Bombardirkäfer. Brachinus crepitans. c. Puppenräuber. Calosoma sycophanta. d. Gemeiner Uferkäfer. Elaphrus riparius. e. Kupferfarbiger Grabkäfer. Pterostichus cupreus. f. Erzfarbiger Schnellkäfer. Harpalus aeneus.« Die dazu gehörigen Beschreibungen haben die bekannte Steckbriefform: »Grasgrün u. s. w., $1\frac{1}{3}$ cm., liebt trockene, sandige Orte, läuft schnell, fliegt stossweise«, oder sie glänzen durch Abwesenheit. In dieser Manier fahren beide Hefte durchweg fort. Heft II beschreibt von wirbellosen Thieren 64 Familien und enthält auf 48 Seiten ungefähr **720** lateinische und deutsche Thiernamen. Heft III führt auf 74 Seiten 57 Pflanzenordnungen vor und gibt etwa **1270** lateinische und deutsche Pflanzennamen an. Unter der Annahme von 80 botanischen Stunden in toto auf der Volkschule würden also in jeder Stunde 15 Pflanzennamen vom Schüler gelernt und behalten werden müssen. Wie diese Anzahl von Arten dem Schüler anschaulich zu machen ist, ob dieselben in Herbariumsexemplaren vorgelegt oder in lebendem Zustande beobachtet werden sollen, darüber hat wahrscheinlich der Verf. niemals Versuche angestellt, sonst würde er wohl die Erfahrung gemacht haben, dass an einer oder zwei Pflanzenarten in einer Stunde gerade genug für den Schüler zu sehen ist. Es hätten also 1110 Pflanzennamen getrost wegbleiben dürfen. Durch die Beschränkung des systematischen Stoffs wird für die gründliche Durcharbeitung des vorgelegten Anschauungsmaterials desto mehr Zeit gewonnen. Oder lässt Verf. etwa seine Schüler die vielen Pflanzennamen auswendig lernen, ohne die zugehörigen Pflanzen vorzuzeigen? Diese Möglichkeit wäre zu unsinnig, als dass wir sie für wirklich halten könnten. Was sollen aber die lateinischen Ordnungs-, Gruppen- und Speciesnamen für den Volkschüler? Soll er sie wirklich lernen, oder stehen sie nur für den Lehrerer da? Letzter wird

hoffentlich das »Hülfsbuch« nicht als einzige Hülfe seiner eigenen Aus- und Fortbildung benutzen und kann die Namen daher sehr wohl entbehren. Ein anderer principieller Fehler des Hülfsbuchs ist der Mangel jeder methodischen Stufenfolge. O dass doch der ehrwürdige Lüben noch lebte, um Herrn Thiel eine Vorlesung über Methodik zu halten! Oder meint Herr Thiel in der That, dass man — wie er es in seinem Buche thut — in der Volksschulbotanik mit der Anatomie und Physiologie der Pflanzen beginnen, die Morphologie und das natürliche Pflanzensystem in systematischer Reihenfolge der einzelnen Familien folgen lassen könnte? So weit über die formelle Seite des Buches. Sein Inhalt ruft ebenfalls vielerlei Bedenken hervor. Das Festhalten längst aufgegebener Eintheilungen (wie die Gastrozoa mit den Classen Mollusca, Actinozoa, Polypi, Infusoria) lässt sich für ein Volksschulbuch noch eher vertheidigen als die Angabe factischer Unrichtigkeiten. Hier eine kleine Auslese der letztern aus Heft III. Die Thiere sollen ein centrales Wachsthum haben, die Pflanzen ein peripherisches. (p. 3): Bei dem Holzgewebe sollen die Zwischengänge einen »Zwischenzellstoff« enthalten. Bei der Zellbildung soll ein Zellkern auftreten, »der sich mit besondrer Zellhaut umkleidet«. Ueber die Ernährung der Pflanze heisst es (p. 5): »Das Wasser wird durch die Wurzelspitzen und Fasern schwammartig aufgesaugt, steigt .... bis zu den Blättern empor, löset verschiedene neue Substanzen auf und eignet sich dieselben an, tritt mit der Luft in Verbindung und wird vollkommen organisirt, steigt dann wieder herunter u. s. w.« Staude nennt der Verfasser ein Holzgewächs, das bei $\frac{1}{3}$—$\frac{2}{3}$ m. hohen verholzenden Hauptästen seine jüngern Zweige alljährlich absterben lässt (p. 6); dass die Stauden in ihren oberirdischen Theilen krautig sind, scheint dem Verfasser unbekannt zu sein. »Bei der Trugdolde entspringen sich verästelnde Blüthenstiele aus gleicher Höhe und enden darin« (p. 12). Apfel- und Kürbisfrucht werden wie vor hundert Jahren als besondere Fruchtform aufgeführt. Das auf p. 21 Decandolle zugeschriebene System ist nicht von De Candolle; die Untergruppen desselben sind bekanntlich: A. Gefässpflanzen (Plantae vasculares) — mit den Abtheilungen der Exogenen und Endogenen, erstere in Thalamifloren, Calycifloren, Corollifloren, Monochlamydeen, letztere in phanerogame und cryptogame Gefässpflanzen zerfallend, — und B. Zellenpflanzen (Pl. cellulares) in beblätterte und blattlose sich theilend. Das vom Verfasser angegebene System enthält keine dieser Gruppen und ist eine Combination der Systeme von Linné und A. L. de Jussieu.

Auch an Druckfehlern ist kein Mangel. Oder sind es Schreibfehler? So: Caryophillus (i st. y), Hippurus (u st. i), oleracia (i st. e.), Poligala (i st. y), Delphium st. Delphinium, einapium (i st. y), podagrarium (um st. a), (Lymphitum (i st. y), Borago (sonst mit rr), pallustre (von palus!), Achilea (von Achilleus!),

Cynaria (von κυνάρα!), Statia st. Statice, Scheiben st. Scheiden (p. 71) u. s. w.

Die wunderlichste Leistung des Verfassers ist die Lehre vom Menschen in Heft II. Man erwartet hier eine eingehendere Schilderung des inneren Baues und der Functionen des menschlichen Leibes. Nichts davon! »Die Körperorganisation des Menschen (Heft I, S. 5—10) hat Veranlassung gegeben denselben in die Classe der Säugethiere, Ordnung Zweihänder, zu stellen. Da der Mensch aber ..... weder ein vernunftloses noch ein vernünftiges Thier, sondern Mensch sein soll, so gebührt ihm wohl eine gesonderte Betrachtung« — — — u. s. w. Was ist nun Gegenstand dieser Betrachtungen? Kaum glaublich, aber in Heft I. auf Seite 51—54 Jedermann zugänglich! An der Hand von Gall's und Spurzheim's Phrenologie werden die einzelnen »Glieder des Wollensystems«: »Kinderliebe, Einheitssinn, Anhänglichkeit, Kampfsinn, Zerstörungs- oder Thätigkeitssinn, Nahrungssinn, Verheimlichungssinn (alias: Diebssinn), die Gemüthssinne: Selbstgefühl, Beifallsliebe, Wohlwollen, Ehrfurcht u. s. w., und die Verstandessinne: Gegenstandssinn, Gestaltsinn etc., besprochen und der topographische Sitz dieser Sinne auf der Kopfoberfläche wunderbar genau abgebildet. Dass aber die ganze Phrenologie auf ganz unsicherm Boden steht (vgl. Hyrtl Top. Anat. I, 131) und jedenfalls nicht in eine Volksnaturgeschichte gehört, ignorirt der Verfasser. Die andern Abschnitte: des Menschen Sprache, seine Abhängigkeit von der Natur, sein Verhältniss zu Gott und zu seinen Mitmenschen, — bieten ebenfalls vieles Abstruse. Sehr erheiternd wirkt u. a. die Schilderung der ersten Urmenschen auf S. 56: »Sie nährten sich von Pflanzenkost und vermehrten ihr Geschlecht über die Erde. Bei dem milden Klima bedurften sie weder Kleidung noch Wohnung und hegten, nur in der Sinneswelt heimisch, keine religiösen Vorstellungen.« U. w. u.: »Hirt und Ackersmann gewannen mehr Nahrungsmittel, als sie bedurften, und verhandelten ihren Ueberfluss. Besitzer ausgedehnter Länderstrecken (?) fachten das aufflackernde Flämmchen der Kunst und Wissenschaft an u. s. w.« Viel zweckgemässer als diese Tiraden sind für ein Volksbuch die letzten Abschnitte, welche die Sorge für die Gesundheit, Luft, Licht, Klima, Wohnung, Kleidung, lebensgefährliche Zustände, Tod und Scheintod besprechen. Hier wäre grössere Ausführlichkeit gewiss am Platze gewesen. Jedoch auch diese Partieen können die sonstigen Mängel des Buches nicht verdecken. Dasselbe giebt ein charakteristisches Zeugniss dafür, wie der Naturgeschichtsunterricht als Volksbildungs- und Erziehungsmittel selbst von Volkslehrern verkannt wird. Die Vielen aber, welche im Gegensatz hierzu ihre ideale Aufgabe in der Einführung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in das Volksbewusstsein erblicken, mögen sich nicht durch einen Satz des Herrn Thiele abschrecken lassen, der (p. 62) lautet: »Anhaltendes

Nachdenken ist um so gefährlicher, je angestrengter es ist.« Vielmehr werden sie, je anhaltender und angestrengter sie über die Wege zu jenem vorgesteckten Ziel nachdenken, desto schöneren Lohn ernten. Möglicher Weise überzeugen sie sich dann, dass die in dem »Hülfsbuche« dem Volke in fünfmal wiederholter Dosis dargebotene Geisteskost kein völlig gesundes Geistesnahrungsmittel ist.

Berlin. Dr. E. Loew.

3. Dr. D. R. Warburg. Die Hausthiere und ihre Behandlung, nach Tomlinson's Domestic animals and their treatment für die deutsche Jugend bearbeitet. Herausgegeben vom Hamburger Thierschutz-Verein. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. VIII. 68 S. Ldp. 3 Sgr. Hamburg. Otto Meissner. 1873.

Durch seine zeitgemässe Tendenz hat dies Büchlein bei allen Thierschutzvereinen und den Freunden ihrer Bestrebungen vielen Beifall gefunden. Das englische Original ist eine auf den Jugendkreis berechnete Schutzschrift für unsre Hausthiere; belehrend und unterhaltend zugleich, weder »zu trocken moralisch« noch »zu grell tendenziös« oder »sentimental« versucht es mit Glück die Klippen zu umschiffen, an welchen ähnliche Schriften leicht zu scheitern pflegen. Diese Vorzüge des Originals kommen der Bearbeitung natürlich gleichfalls zu Gute. Die letztere ist keine blosse Wortübersetzung, sondern enthält eigene Zuthaten des Verfassers »aus seinen Thierschutzcollectaneen« und in der zweiten Auflage einige neue »Thiergeschichten, welche hinlänglich constatirt sind und beweisen, dass die Thiere mehr Intelligenz besitzen, als man ihnen gewöhnlich zutraut.« Als Diener des Menschen werden zunächst die Haussäugethiere, wie Pferd, Hund, Esel u. s. w., geschildert; von Vögeln: Huhn, Puter, Gans, Ente, Schwan — die Tauben sind ausgeschlossen; ausserdem finden das Rothwild und zwei wild lebende, aber in hohem Grade nützliche Thiere, Igel und Maulwurf, Berücksichtigung. Der rothe Faden, der sich durch verschiedene Abschnitte hin durchzieht, ist der Gedanke, dass allen Thieren eine Seele mit Gedanken und Gefühlen innewohnt, und dass der Mensch nicht bloss aus moralischen Gründen, sondern aus eigenem wohlverstandenen Interesse seine Mitgeschöpfe gut behandeln müsse. Eigentlich naturgeschichtliche Beschreibungen oder tiefer eingehende Schilderungen aus der Lebensgeschichte der Thiere lagen offenbar nicht in der Absicht des Buches; es bewegt sich mit Vorliebe auf dem etwas unsichern Boden der »Thiergeschichten«. Der Schimmel von Austerlitz, der sich nach dem Tode seines Herrn aus Verzweiflung in die Donau stürzt, der Londoner Feuerrettungshund Bill, der berühmte Barry vom St. Bernhard Hospice, ein stets vollkommen reinliches Schwein, die Esslinger Gans, welche zu einer Art von Regimentstochter wurde u. dgl. m. werden jedoch immer

von Neuem das lebhafte Interesse der lesenden Jugend erregen. Die auf die verschiedenen Thiere bezüglichen Winke zu vernunftgemässer Behandlung derselben sind nicht nur für die zu Thierquälereien allzu geneigte Jugend, sondern auch für Leute beherzigungswerth, die berufsmässig mit Thieren zu thun haben. Auch ihnen bringt das fasslich geschriebene Büchlein manches Wissenswerthe und Interessante. Ob es aber auch, wie der Verfasser — allerdings mit bescheidener Einschränkung — hofft, als erster Leitfaden beim naturgeschichtlichen Unterricht in den Elementarclassen oder auch bei den Denkübungen sich benutzen lassen wird, möchte Ref. bezweifeln, da dieser Unterricht principiell mit der lebendigen Anschauung der Thiere selbst beginnen sollte, welche das gesprochene oder gelesene Wort niemals ersetzen kann. Der Volkslehrer aber möge den Inhalt des Schriftchens wohl berücksichtigen und überall einen vernünftigen Thierschutz seinen Schülern und seinen Mitbürgern ans Herz legen! Zu solchen Anregungen einen nachdrücklichen Impuls gegeben zu haben, dafür sind wir dem Verfasser dankbar und wünschen ihm zu weiteren Erfolgen aufrichtig Glück.

Berlin. Dr. E. Loew.

4. Leitfaden für die Geschichte der deutschen Litteratur. Herausgegeben von einem Vereine von Leherrn. Potsdam. 1874. Rentel. gr. 12. 96 S.

Das Buch giebt in aller Kürze eine Zusammenstellung aller bedeutenderen Erscheinungen auf dem Gebiet unserer Litteratur von der ältesten Zeit bis in die Gegenwart. Oft kann das natürlich nur eine Nomenclatur sein. Die Darstellung folgt bis zur Reformation — dieser ganze Abschnitt ist mit 5 bis 6 Seiten abgefunden — den verschiedenen Gattungen; später wird sie biographisch mit Berücksichtigung der verschiedenen Richtungen und Schulen; der classichen Zeit fallen S. 34—82 zu. Von der Kürze abgesehen, ist es namentlich von der Reformation ab recht brauchbar, da es die Hauptmomente in praktischer klarer Form giebt. Den Rest des Buches nimmt ein Anhang ein, in dem Metrik und Poetik kurz abgehandelt sind.

Berlin. Dr. O. Hohenberg.

5. Joh. Heinr. Lutz, Lehrer in Zürich. Methodisch geordnete Materialien zur Aufsatzlehre auf der Mittelstufe der allgemeinen Volksschule. Zürich. 1874. Schulthess. 8. XVI. 148 S.

Wir haben es hier mit dem Werke eines sehr erfahrenen Schulmannes zu thun, und obgleich dasselbe für die Volksschule bestimmt ist, dürften doch manche Winke für den Unterricht im deutschen Aufsatz auf der ersten Stufe auch höheren Lehranstalten nicht werthlos sein. Aus dem Vorwort erfahren wir, dass das Buch für das vierte bis sechste Schuljahr bestimmt ist,

nachdem Orthographie und Interpunction zu einiger Sicherheit gelangt sind, was also etwa der Standpunct eines guten Quintaners ist; die Einleitung setzt uns dann die Ansichten des Verfassers über die Methode der Aufsatzlehre aus einander. Nachdem die »Receptivität« des Schülers durch Abschreibe- und Dictirübungen geschärft, wird die reproductive Fähigkeit in Anspruch genommen, vom Urtheil bis zur logischen Anordnung der Gedanken. Dann folgt die Reproduction realistischer Lesestücke nach vom Schüler selbst aufgesuchten Schematen, später dann die poetischen Erzählungen und Beschreibungen; Umbildung realistischer und die Verkürzung realistischer wie poetischer Lesestücke füllt mit freier Reproduction bekannter Lesestücke das sechste Schuljahr. Zu jedem der verschiedenen Standpuncte giebt dann das Buch dem Lehrer, für den es bestimmt ist, eine reiche Beispielsammlung mit vorgesetztem Schema, oder bei poetischen Lesestücken diese selbst, Schema und Ausführung. Die Beispiele zeichnen sich dadurch aus, dass sie im Bereich des Ideenkreises des Kindes liegen, sowie durch kurze, knappe, scharf logische Anordnung. Ein Anhang giebt Stoffe zu freien Aufsätzen oder zur »Eigenbildung«. Zu bedauern ist, dass man auf höheren Lehranstalten aus Mangel an Zeit nicht den ganzen methodischen Gang verfolgen kann. — Das Buch sei hiermit warm empfohlen.

Berlin. Dr. O. Hohenberg.

6. Alte Geschichte für die Anfangsstufe des historischen Unterrichts von Dr. David Müller, Prof. am Polytechnikum zu Carlsruhe. Berlin. 1873. Weidmann'sche Buchhandlung.

Das Buch enthält das Wissenswertheste aus der orientalischen, griechischen und römischen Geschichte für die unteren Classen. Selbstverständlich sind in Folge dessen weniger die Ergebnisse der neueren Geschichtsforschung (obgleich auch diese sich in der Darstellung geltend macht) als vielmehr die Berichte der alten Schriftsteller und deren Anschauungen wiedergegeben. Der Stil ist geläufig und verständlich, mit einem Worte, das Buch erfüllt die Aufgabe, die der Verfasser sich gesetzt hat.

Berlin. Dr. F. Voigt.

C. Programmschau.

1. Jahresbericht über die Friedrichs-Werdersche Gewerbeschule in Berlin. Ostern 74. Director Gallenkamp. — Abh.: 1. Deposition of Richard II., von Oberlehrer Dr. Carl Zippel.
2. Neunter Jahresbericht über die Louisenstädtische Gewerbeschule in Berlin. Ostern 74. Director Dr. Kern. Abh. des Oberlehrers Dr. Otto Reichardt: Molluskenfauna der Sudeten.

3. Friedrichs-Realschule zu Berlin. Jahresbericht von Director Dr. Runge. Ostern 1874. Abh. von Dr. Sadebeck: Die Entwicklung und das Wachsthum des Formblattes.
4. Jahresbericht über die Sophien-Realschule zu Berlin. Ostern 74. Director Prof. H. Bertram. Abh. von Dr. H. Bieling: Beitrag zur Ueberlieferung der Gregorlegende.
5. Zwanzigster Jahresbericht der Städtischen Realschule erster Ordnung zu Potsdam. Ostern 74. Director Dr. Baumgardt. Abh. von Julian Eberty: Walther v. d. Vogelweide.
6. Jahresbericht über die Oberrealschule zu Frankfurt a. O. Ostern 74. Director Dr. Karl Laubert. Abh. vom Director: Uebersicht der Forschungen auf dem Gebiete der französischen Philologie.
7. Programm der städtischen Realschule I. Ordn. zu Perleberg. Ostern 74. Director Dr. Ed. Laubert. Abh. vom Director: Ein Sommerausflug nach Skandinavien.
8. Programm der Saldern'schen Realschule in Brandenburg a. d. H. Ostern 74. Director Riebe, Ritter des Rothen Adler-Ordens IV. Classe. Abh.: Anleitung zur chemischen Analyse.

Berlin. Dr. R. Fiege.

D. Journalschau.

1. Die Zeitung für das höhere Unterrichtswesen Deutschland's enthält folgende längere Aufsätze: in No. 41 u. fgg. Bericht über die zweite deutsche Realschulmännerversammlung in Braunschweig, von Dr. Weiske; in No. 45 die Schädlichkeit der Reglements, von Dr. H. Beck; in No. 46 Versammlung der Lehrer an den höheren Schulen Pommern's zu Stettin am 7. und 8. October; in No. 47 über den pädagogischen Werth der Chemie, von Dr. F. C. G. Müller in Osnabrück.
2. Die sehr empfehlenswerthe Zeitschrift »Aus allen Welttheilen, Illustrirte Monatshefte für Länder- uud Völkerkunde, redigirt von Dr. O. Delitsch, ist mit Beginnn ihres sechsten Jahrganges (October) in den Verlag der Herren Veit & Comp. in Leipzig übergegangen und erscheint dort in ganz derselben Frische und Fülle. Wir werden demgemäss auch ferner gern auf sie hinweisen. Der Inhalt des Octoberheftes ist: Ein Paradies des Mittelmeeres, von Dr. M. Willkomm; die Mormonen und ihre Zukunft, das Land am Gabon und seine Bewohner, von Dr. Griffon du Bellay; Clapham Junction, von H. Hugo; Erfurt, von J. Sahlender; die französische Mekhong-Expedition, von Dr. R. Zöllner; ein italienischer Miniaturstaat, von G. Jaquet; Redscar Bay und Port Moresby in Neuguinea, von A. W.

Murray: die Bevölkerungszunahme der grossen Städte, von O. Delitsch. — Miscellen, Correspondenzen. — Mit 10 Holzschnitten. — Abonnements-Preis für jedes Heft 80 Pfennige.

Berlin. Dr. M. Strack.

E. Ausländische Litteratur.

Aubertin, Ch., les origines de la langue et de la poésie françaises. D'après les travaux les plus récents. 1 Thlr. 5 Sgr.

Secretan, E., la langue allemande comparée à la langue française. 15 Sgr.

Loiseau, A., histoire des progès de la grammaire en France, depuis l'époque de la renaissance jusqu'à nos jours. Fascicule 2e., contenant: l'Adjectif, le Pronom, le Verbe. 25 Sgr.

Lantoine, H., Histoire de l'enseignement secondaire en France au XVII e siècle. 2 Thlr.

Vorstehende Werke sind durch B. Behr's Buchhandlung in Berlin, Unter den Linden 27, zu beziehen.

Berlin. Dr. M. Strack.

III. Vermischtes.

Ein deutscher Philolog sagt in der Ankündigung seiner neuen Ausgabe der Carmina Catulli, Tibulli, Propertii (Leipzig, B. G. Teubner's Verlag) unter Anderem wörtlich:

»**Wie** der Text der Priapeen nur selten *von der Gestaltung des Jahres 1870* abweichen wird, müssen **dagegen** die Opuscula Vergiliana eine von den letzten Bearbeitungen wesentlich verschiedene Gestalt erlangen.«

Ob wohl ein Realschul-Abiturient, der so schriebe, das Zeugniss der Reife erhielte?

Berlin. Dr. M. Strack.

IV. Archiv.

Königreich Sachsen.

Gesetz zur Abänderung und Ergänzung des Gesetzes vom 1. Juli 1840, die Errichtung einer Pensionskasse für die Witwen und Waisen der Lehrer an evangelischen Schulen betreffend. Vom 19. April 1872.

Wir Johann von Gottes Gnaden, König von Sachsen etc., haben beschlossen und verordnen mit Zustimmung Unserer getreuen Stände, wie folgt:

§ 1. Die §§ 3, 4, 5 und 7 des Gesetzes vom 1. Juli 1840, die Errichtung einer Pensionskasse für die Witwen und Waisen der Lehrer an evangelischen Schulen betreffend (S. 121 des Gesetz- und Verord-

nungsblattes vom Jahre 1840), ingleichen die Nachtragsgesetze zu demselben vom 30. Juli 1858 (S. 139 des Gesetz- und Verordnungsblattes vom Jahre 1858) und vom 7. März 1861 (S. 49 des Gesetz- und Verordnungsblattes vom Jahre 1861), endlich § 14 des Gesetzes vom 26. Mai 1868, die Emeritirung ständiger Lehrer an den Volksschulen betreffend (S. 284 Abth. I. des Gesetz- und Verordnungsblattes vom Jahre 1868), soweit dieser Paragraph nicht bereits durch das Gesetz vom 31. März 1870 seine Erledigung gefunden, werden hierdurch aufgehoben.

§. 2. An der durch das Gesetz vom 1. Juli 1840 errichteten Pensionskasse haben alle ständigen Lehrer an den öffentlichen Gymnasien und Progymnasien, Realschulen erster und zweiter Ordnung, Schullehrerseminaren, höheren, mittleren und niederen Volksschulen, mit Einschluss der emeritirten, Theil. Ausgenommen von der Theilnahme sind die Lehrer an dem Vitzthum'schen Geschlechtsgymnasium.

§. 3. Jeder Theilnehmer zahlt an die Pensionskasse einen jährlichen Beitrag nach Einem Procent seines Amtseinkommens oder seiner Pension. Der Werth einer freien Dienstwohnung wird nach den in dem Gesetze vom 31. März 1870, die Emeritirung ständiger Lehrer an den Volksschulen betreffend, angenommenen festen Sätzen, ein Wohnungsäquivalent nach dem wirklichen Betrage dem Einkommen zugerechnet.

Der jährliche Beitrag steigt mit jeden 25 Thalern des Amtseinkommens, überschiessende Beträge von weniger als 25 Thalern bleiben frei.

Die Bezeigungsquanta für Dispensationen in Ehesachen, welche durch das Gesetz vom 1. Juli 1840, §. 2d. zu zwei Dritteln der allgemeinen Lehrer-Witwen- und Waisenpensionskasse überwiesen worden sind, werden vom 1. Januar 1872 an zurückgezogen.

§. 4. Aus dieser Kasse erhalten die Witwen der Theilnehmer und die ehelichen Kinder derselben bis zum erfüllten 18. Lebensjahre folgende jährliche Pensionen:

a) die Witwen den fünften Theil desjenigen Diensteinkommens, welches ihr Ehemann zuletzt im wirklichen Dienste bezog, selbst wenn derselbe zur Zeit seines Ablebens in Pension gesetzt war;

b) jede Waise, wenn und so lange die Mutter lebt, ein Fünftheil, nach deren Tode drei Zehntheile der Witwenpension.

§. 5. Ein Anspruch auf diese Pensionen findet nicht statt:

1) wenn die Ehe, aus welcher die Witwe oder die Kinder ihr Recht ableiten, erst während des letzten Krankenlagers des Lehrers geschlossen wurde;

2) für eine Witwe, welche fünfundzwanzig Jahre jünger ist als ihr verstorbener Ehemann, dafern er sie erst nach seinem vollendeten 65. Lebensjahre geheiratet hat. Diese Beschränkung leidet jedoch auf die vor Erlass dieses Gesetzes bereits geschlossenen Ehen keine Anwendung.

§. 6. Würden unverehelichte Töchter und gebrechliche Söhne eines verstorbenen Lehrers auch nach zurückgelegtem 18. Lebensjahre ohne ihr Verschulden erwerbsunfähig und unvermögend sein, auch von ihren Verwandten nicht unterstützt werden können, so kann ihnen das Ministerium des Cultus und öffentlichen Unterrichts, wiewohl lediglich nach seinem Ermessen und ohne dass ihnen deshalb ein Anspruch zustehen soll, auch über

das 18. Jahr hinaus eine Unterstützung aus der Kasse gewähren, welche jedoch den Betrag obiger Waisenpensionen jährlich nicht übersteigen darf.

§. 7. Wer künftig seinen wesentlichen Aufenthalt ausserhalb Deutschland's nimmt, erleidet, wenn die ihm bewilligte Pension über 200 Thaler beträgt, einen Abzug von 10 Procent, dafern ihm nicht vom Könige im Wege der Gnade der volle Genuss der Pension im Auslande gestattet wird.

§. 8. Für die Hinterlassenen der vor Publication dieses Gesetzes verstorbenen Lehrer bewendet es bei den nach dem Gesetze vom 30. Juli 1858 ihnen zugestandenen Pensionen. Nur soll vom 1. April 1872 ab:

a) bei den Hinterlassenen der Lehrer der bisherigen ersten Classe jede Witwenpension um 30 Thlr., die Pension einer jeden Waise, wenn und so lange die Mutter lebt, um 6 Thlr., nach dem Tode der Mutter aber um 9 Thlr.,

b) bei den Hinterlassenen der Lehrer der bisherigen zweiten Classe jede Witwenpension um 25 Thlr., die Pension einer jeden Waise, wenn und so lange die Mutter lebt, um 5 Thlr., nach dem Tode der Mutter aber um $7^1/_2$ Thlr. für jedes Jahr erhöht werden.

Urkundlich haben Wir dieses Gesetz eigenhändig vollzogen und Unser Königliches Siegel beidrucken lassen.

Gegeben zu Dresden, am 9. April 1872.

(L. S.) Johann.

Dr. Carl Friedrich von Gerber.

Deutsche Reichslande.

Grundsätze für die Ertheilung des deutschen Sprachunterrichts in den elsass-lothringischen höheren Lehranstalten, zusammengestellt nach dem Ergebniss der Berathungen der Directoren-Conferenz zu Strassburg am 5. und 6. December 1873.

1. Allgemeines.

Für jetzt und die nächste Folgezeit ist der deutsche Sprachunterricht überall als eine Hauptaufgabe in den diesseitigen höheren Schulen zu betrachten.

Jeder Lehrer muss daher bestrebt sein, dass die Schüler Liebe zur deutschen Sprache gewinnen.

Der bekannte Satz, eine jede Unterrichtsstunde soll eine deutsche sein (sofern der Unterricht in deutscher Sprache ertheilt wird), hat hier seine Geltung in erhöhtem Masse und muss besonders jüngeren Lehrern zur unablässigen Beobachtung eingeschärft werden.

Für französisch redende Schüler ist in den Vorclassen Anschauungsunterricht in deutscher Sprache zu ertheilen.

Als Ziel des deutschen Unterrichts wird in allen Schulen erstens eine möglichst vollständige Beherrschung der Sprache im mündlichen und schriftlichen Gebrauch für das Leben hingestellt, und zweitens das Verständniss der Werke der schönen Litteratur.

2. Grammatik.

Ein systematischer Unterricht in der deutschen Grammatik, d. h. in der Form- und Satzlehre, wird selbstverständlich an französisch sprechende

Schüler, übrigens aber nur an Realschulen, ertheilt. Ein Uebermass kann den Schülern die Sprache selbst leicht verleiden. Gymnasien und Realgymnasien ersetzen denselben durch die beim Erlernen der alten Sprachen eingeflochtene Uebung.

Die Terminologie in der deutschen Grammatik ist überall die lateinische.

Einzelne Abschnitte der Grammatik, in denen die Schüler aus allgemeinen oder örtlichen Ursachen unsicher zu sein pflegen, z. B. Gebrauch der Präpositionen, der Hülfsverba u. a., werden besonders und wiederholt eingeübt.

Auf der unteren Stufe, bis Quarta einschliesslich, soll weder Sprachphilosophie (Becker) noch Sprachgeschichte getrieben werden.

Die Orthographie und die Interpunction ist auf der Unterstufe empirisch und mit Zugrundelegung des Lesebuches zu lehren.

Auf Realschulen ist für zusammenhangende Durchnahme der Grammatik in Tertia oder Secunda eine Zeit anzusetzen.

In den Oberclassen darf auf Etymologie und Wortbildung bei Gelegenheit ausführlicher hingewiesen werden.

Poetik und Metrik, Rhetorik und Stilistik sind nicht systematisch und im Zusammenhange, sondern in gelegentlich angeknüpften Abschnitten vorzutragen und werden auf Gymnasien grösstentheils an die altsprachliche Lectüre angelehnt.

Unterricht im Mittelhochdeutschen darf nur dann in Secunda oder Prima eintreten, wenn die Schüler in der gegenwärtigen Schriftsprache ganz fest geworden sind.

3. Sprechen und Lesen.

Jeder Lehrer soll sich einer deutlichen, correcten und möglichst dialektfreien Aussprache des Hochdeutschen befleissigen.

Es ist zu wünschen, dass der Deutschlehrer den elsässischen Dialekt studire, um sich desselben als Anknüpfungspunct beim Unterricht jüngerer Schüler zu bedienen. Dagegen ist der Dialekt an sich in den höheren Schulen nicht zu pflegen; vielmehr wird überall von dem Schüler ein mustergültiges Schriftdeutsch gefordert.

Der Lehrer verlange in den Unterclassen eine Antwort im ganzen Satze.

Der Lesestoff und die dazu gehörige Erläuterung bildet den Mittelpunct des deutschen Unterrichts.

Das lautrichtige, sinngemässe und ausdrucksvolle Lesen darf auf keiner Stufe vernachlässigt werden.

In den beiden Unterclassen ist für eingeborne Schüler der Regel nach jedes Stück zuerst von dem Lehrer vorzulesen.

Bei der Besprechung ist die dialogische Lehrform anzuwenden.

Alle Voraussetzungen historischer, gesellschaftlicher, landschaftlicher Art sind dem Lesen eines Stückes vorauszuschicken, um Verständniss und Stimmung vorzubereiten.

Eine scharfe Zergliederung der gelesenen Stücke, besonders der prosaischen, in Beziehung auf den Gedankengang, ist auf Realschulen noch mehr Bedürfniss als auf Gymnasien.

In den oberen Classen wird der Lesestoff durch alle nöthigen, d. h. zum Verständniss wesentlichen, Sprach- und Sach-Erläuterungen zugänglich gemacht. Kritisch-ästhetische Betrachtungen und bloss für gelehrte Zwecke brauchbare Erörterungen sind fern zu halten.

Schon in Tertia können bei Erläuterung der classischen Lesestücke biographische Notizen über die Verfasser eingeflochten werden.

In den beiden oberen Classen wird eine zusammenhangende Uebersicht über die beiden Blütheperioden der deutschen Litteratur gegeben. Dazu kommen Einleitungen zu den jedesmal zu lesenden Musterwerken.

Vom Mittelhochdeutschen soll nur gelesen werden, was im Lesebuche von Hopf und Paulsieck steht.

In den Oberclassen der Realschulen sollen die Schüler auch mit Homer in der Uebersetzung von Voss, in denen des Gymnasiums mit Shakespeare in der Bearbeitung von Schlegel bekannt gemacht werden.

Für diejenigen Stücke, welche in der Classe besprochen werden, ist vorheriges Durchlesen zu fordern.

Zu einer fruchtbaren Privatlectüre wird der Lehrer den Schülern die geeigneten Winke geben, die Controle derselben soll anregend, nicht examinirend sein.

In den Oberclassen wird der Lehrer den Unterricht so führen, dass nicht er hauptsächlich activ sei und die Schüler mehrentheils passiv sich verhalten; er wird die Schüler an Reproductionen in längerer zusammenhangender Rede, in Form von Berichten über Gelesenes, gewöhnen.

Andere sogenannte freie Vorträge (wobei der einzelne Schüler sich auf einen bestimmten Gegenstand vorbereitet) sind nicht zu erfordern.

Zum Auswendiglernen von Gedichten wird in jeder Anstalt ein Kanon aufgestellt; daneben sind Prosastücke für die Unterclassen nicht ausgeschlossen.

Aller Memorirstoff soll vorher zum genauen Verständniss gebracht werden.

4. Schriftliche Arbeiten.

In Sexta wird der Regel nach nur sauberes und richtiges Abschreiben von Lesestücken oder Nachschreiben des vom Lehrer Vorgesprochenen gefordert.

In Quinta beginnt die Wiedergabe von kleinen Erzählungen oder einfachen Beschreibungen, die der Lehrer frei vorträgt.

In Quarta und Tertia wird daneben allmählich Zusammenfassung eines grösseren Stückes, Beschreibung des Erlebten (nicht Schilderung), Verwandlung directer in indirecte Rede geübt, namentlich aber die freiere und gewandtere Uebertragung aus fremden Sprachen.

In beiden Oberclassen sind die Aufsätze an die deutsche Litteratur, die altsprachliche Lectüre und die Geschichte anzulehnen. Sogenannte moralische Themata sind mit Vorsicht anzuwenden.

Gedankenreichthum und Phantasie sind nicht vorauszusetzen, sondern zu wecken und anzuregen.

Alle Schüler derselben Classe erhalten dasselbe Thema zur Bearbeitung.

V. Schulnachrichten.

1. Im Verfolg der Bekanntmachung vom 18 März d. J. wird hierdurch zur öffentlichen Kenntniss gebracht, dass die in dem anliegenden Nachtragsverzeichnisse aufgeführten höheren Lehranstalten, die Fortdauer ihrer den Anforderungen genügenden Einrichtungen vorausgesetzt, zur Ausstellung gültiger Zeugnisse über die wissenschaftliche Qualification zum einjährig freiwilligen Militärdienst berechtigt sind.

Die unter Litt. E. 1 aufgeführten Lehranstalten dürfen dergleichen Zeugnisse denjenigen ihrer Schüler ausstellen, welche nach Absolvirung der ersten theoretischen Classe die Reife für die Fachclasse erworben haben; die unter Litt. F. 2 I. und II aufgeführten Anstalten dürfen solche Zeugnisse nur auf Grund einer im Beisein eines Regierungs-Commissars abgehaltenen, wohlbestandenen Entlassungsprüfung ausstellen, für welche das Reglement von der Aufsichtsbehörde genehmigt ist.

Berlin, den 30. September 1874.

Das Reichskanzler-Amt.

Delbrück.

Nachtragsverzeichniss solcher höheren Lehranstalten, welche zur Ausstellung gültiger Zeugnisse über die wissenschaftliche Qualification zum einjährig freiwilligen Militärdienst berechtigt sind.

A. Gymnasien: Königreich Preussen. a. Provinz Preussen. Das Gymnasium zu Strasburg i. Westpr. b. Provinz Schlesien. Das Gymnasium zu Gross-Strehlitz. Das Gymnasium zu Patschkau. Das Gymnasium zu Waldenburg. c. Provinz Westfalen. Das Gymnasium zu Warburg. d. Provinz Hessen-Nassau. Das Gymnasium zu Dillenburg. e. Rheinprovinz. Das Gymnasium zu Moers.

B. Progymnasien: I. Königreich Preussen. Rheinprovinz. Das Progymnasium zu Rheinbach. — II. Elsass-Lothringen. Das Progymnasium zu Gebweiler. Das Progymnasium zu Saarburg.

C. Realschulen zweiter Ordnung. I. Königreich Preussen. Provinz Schleswig-Holstein. Die Realschule zu Kiel. II. Königreich Würtemberg. Die Realanstalt zu Tübingen. III. Freie Hausestadt Bremen. Die Realschule zu Vegesack.

D. Höhere Bürgerschulen. a) Die den Gymnasien in den entsprechenden Classen gleichgestellten (§. 154 2 d. der Militär-Ersatz-Instruction). I. Herzogthum Lauenburg. Die Albinusschule zu Lauenburg. — II. Elsass-Lothringen. Das Real-Progymnasium zu Markirch. — b) die übrigen (§. 154. 2 f. ebenda). Königreich Preussen. a. Provinz Schlesien. Die zweite höhere Bürgerschule zu Breslau. Die höhere Bürgerschule zu Löwenberg. b. Provinz Schleswig-Holstein. Die höhere Bürgerschule zu Marne. c. Provinz Hannover. Die höhere Bürgerschule zu Papenburg. d. Provinz Hessen-Nassau. Die höhere Bürgerschule zu Biedenkopf. Die höhere Bürgerschule zu Ems.

E. Andere Lehranstalten. 1) Oeffentliche. Königreich Preussen. a. Prov. Schlesien. Die Gewerbeschule zu Liegnitz. b. Prov. Hannover. Die Gewerbeschule zu Hildesheim. — 2) Privatanstalten. I. Königreich Preussen. a. Prov. Brandenburg. Das Victoria-Institut zu Falkenberg. b. Prov. Schlesien. Die Handelsschule des Dr. Steinhaus zu Breslau. II. Königreich Baiern. Die Handelsschule zu Augsburg.

2. Es ist wiederholt vorgekommen, dass Lehrer auf den Wortlaut ihrer Berufungsurkunden den Anspruch gründeten in der Reihenfolge der Lehrer der betreffenden Anstalt immer eine bestimmte Stelle einzunehmen. Dadurch kann, wie die Erfahrung gezeigt hat, die wahlberechtigte Behörde bei einer Vermehrung der Lehrerzahl verhindert werden in der Besetzung der Stellen das Interesse der Anstalt ausreichend zu berücksichtigen. Der Minister der geistlichen Angelegenheiten hat deshalb, wie der »R.-A.« mittheilt, bestimmt, dass hinfort in den Vocationen für Lehrer an Königlichen Anstalten keine bestimmte Stelle bezeichnet, sondern ausser dem Betrage des Einkommens nur angegeben wird, dass der Betreffende als Oberlehrer, ordentlicher Lehrer, Hülfslehrer, technischer oder Elementarlehrer berufen wird, um auf solche Weise den Anspruch des Lehrers auf den in der bezeichneten Lehrerkategorie liegenden Rang und die ihm zugesicherte Gehaltscompetenz zu beschränken. Dass bei denjenigen Vocationen, welche von den Königlichen Provinzial-Schulcollegien zu bestätigen sind, nach demselben Grundsatz verfahren werde, soll den Schulpatronaten empfohlen werden.

VI. Personalnachrichten.

1. Dr. Th. Bach, Rector der Mittelschule in Breslau, ist zum Director der Sophien-Realschule zu Berlin erwählt worden.
2. W. Cramer, Dir. der R. S. zu Münster im E., ist zum Dir. der R. S. zu Barr im E. ernannt worden.
3. 4. 5. Dem Dir. der R. S. I. O. zu Hannover, Dr. Schuster, dem Oberl. a. D. Bader an der Königsstädt. R. S. zu Berlin, dem Oberl. a. D. Proff an der R. S. zu Mühlheim a. Rhein ist der Rothe Adlerorden 4. Classe verliehen worden.
6. Dr. Thele in Erkelenz ist zum Rector der H. B. S. zu Hechingen ernannt worden,
7. Desgl. Dr. Alwin Ranck zum Lehrer an der Gewerbeschule zu Cassel.
8. Genehmigt ist die Ernennung zum Oberlehrer für Dr. O. Thieme an der Sophien-R. S. zu Berlin,
9. Desgl. für Lehrer J. Mühlpfordt an der H. B. S. zu Löwenberg in Schlesien,
10. Desgl. für Lehrer E. Beckman an der R. S. zu Altona,
11. » » » Dr. Siebeck an der Franke'schen R. S. zu Halle a. S.
12. Bestätigt ist die Wahl zum Rector der H. B. S. für Dr. Höffling in Dülken,
13. Desgl. die Anstellung für Lehrer P. Haas in Limburg.
14. Dr. W. Zenker ist als Lehrer an der Friedrichs-R. S. zu Berlin neu angestellt worden.
15. Lehrer P. Kawerau an der Kgl. R. S. zu Berlin ist am 13. Nov. d. J. gestorben.
16. An ein Gymnasium übergetreten ist der Oberl. H. Koestler in Naumburg,
17. Desgl. der Lehrer R. Hassenkamp in Bromberg.
18. Vom Gymnasium zu Ratibor ist der Oberl. Dr. Weck an die R. S. in Reichenbach berufen worden.

Vacanzen.

1. Erfurt, Prov.-Gewerbe-Schule, Math., Mechanik etc.; 2550 M.
2. Segeberg, Holstein, H. B. S., Deutsch (Religion), Latein; 2400 M.
3. Wismar, Realgymn., Deutsch, Relig., Geschichte; 2100—3000 M.
4. Essen, R. S. II. O., Deutsch, Franz., Engl., 2 Stellen; 2550 u. 2400 M.
5. Jenkau bei Danzig, H. B. S., Director; Wohnung, Garten etc. und 3630 M. baar.
6. Halberstadt, R. S. I. O., wiss. Hülfslehrer, Relig. mittl. Cl.; 1800 M.
7. Zwickau, R. S. I. O., Geographie; 2100 M.
8. Wismar, Realgymn., Zeichenlehrer (auch Rechnen u. Schreiben); 1800 bis 2400 M.
9. Eisenach, R. S. I. O., Geschichte und Franz. oder Engl.; 2400 M.
10. Limburg an der Lahn H. B. S., Deutsch, Lat., Geschichte, bis incl. II; 2550 M.
11. Bremen, R. S., Deutsch, Franz. oder Engl. (Turnen): seminar. gebild. Lehrer 2500—3700 M., akademisch gebild. Lehrer 2700—5000 M.
12. Gross-Umstadt (Darmstadt), Chemie u. beschr. Naturw.; 1370—1715 M.
13. Altona, R. S. II. O., 4 Stellen, Math. u. Physik, neuere Spr., Religion; 1800—3000 M.
14. Daselbst, Zeichenlehrer, 2100 M.
15. Osterrode a. H., R. S. I. O., Director, 4500—5400 M.
16. Ribnitz in Mecklb., H. B. S., neuere Spr. bis II. 2100 M.

Verantwortlicher Redacteur: Professor Dr. Max Strack.
Verlag von Otto Gülker & Cie. in Berlin.
Druck von Carl Jahncke (Franz Jahncke) in Berlin.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

III. Jahrgang. 1875. Februar.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des Jahrganges 5 Thlr. 10 Sgr.
Beiträge werden an die Adresse der Redaction, Berlin S. W. (66 Kochstrasse), erbeten.
Nicht-Aufgenommenes folgt innerhalb 4 Wochen zurück.

I. Abhandlungen.

1. Die Berechtigungszeugnisse zum einjährigen Freiwilligendienst.

Von Director Keferstein in Jena.

Die Berechtigungszeugnisse zum einjährigen Freiwilligendienst betreffend ist, unseres Wissens, von einer grösseren Zahl Realschulmänner eine Petition an den Reichstag vorbereitet worden, in welcher auf eine Reform in dieser Angelegenheit hingearbeitet wird. Und es lässt sich nicht leugnen, dass eine dergleichen sich nur zu sehr empfiehlt. Wir könnten heut zu Tage alle Schulen in zwei grosse Gruppen bringen: 1. Die berechtigten resp. priviligirten und 2. die nicht berechtigten. Unter ersteren unterscheiden wir wieder die öffentlichen Schulen, welche den bis zu der vorschriftmässig zu erreichenden Classe Aufgerückten nun ohne Weiteres das Meldungszeugniss überantworten, und 2. die Privat- und etwa von Corporationen unterhaltenen Fachschulen, wie die Handelsschulen, welche ihren Schülern der zu bestimmenden Classe, nach einer — in Gegenwart von dazu bestimmten Regierungs-Bevollmächtigten — vorgenommenen Prüfung, eben auf Grund dieser letzteren die Meldungszeugnisse ausstellen.

In die erstere Kategorie gehören in erster Linie Gymnasien, Reasschulen I. O. und natürlich Akademieen, zu deren Besuch ein höherer Bildungsgrad vorausgesetzt wird. Die Zahl der sich zu »der Berechtigung« (wie wir die Sache kurz nennen wollen) Herandrängenden ist natürlich von Jahr zu Jahr grösser gewor-

den; unablässig dürften Petenten in dieser Richtung am See Bethesda auf Gewinnung des — in Sachen der Schule — allein seligmachenden Rechts harren. Bereits hat man jene vielbesprochenen höheren Bürgerschulen, welche an die Stelle der bisherigen Realschule II. O. treten sollen, auch als in die Liste der berechtigten Schulen gehörig in Vorschlag gebracht. Weiss doch Jedermann, dass eben »die Berechtigung« das grosse Losungswort für das Gedeihen und Aufleben aller nur denkbaren Schulen geworden ist, und hätte eine Schule sonst in pädagogischer Hinsicht keinerlei reelles Verdienst, dies eine aber stünde ihr zur Seite, so würde sie dennoch auf eine sichere Zukunft rechnen können.

Streitig ist die Frage geworden, bis zu welcher Classe der besonders in Frage kommenden Gymnasien und Realschulen I. O. die Schüler aufrücken sollen, um das — ja ohne Zweifel höchst erstrebenswerthe Recht zu erlangen. Man hat auf der einen Seite das Ziel höher und höher zu stecken unternommen, auf der anderen es näher rücken und leichter erreichen lassen wollen, wie das oben über die Berechtigung der höheren Bürgerschule Angedeutete zu verstehen giebt.

Gegenüber all diesen Bestrebungen ist nun aber schon seit Jahren in den Kreisen denkender Schulmänner eine Stimme nach der andern vernehmbar geworden, welche dem gesammten »Berechtigungswesen« der Gegenwart den Krieg erklärt, dasselbe aufgehoben wissen will und statt dessen fordert, dass künftighin jedes Berechtigungszeugniss nur auf Grund einer vorangehenden Prüfung ausgestellt werden soll. Wir glauben nicht fehl zu greifen, wenn wir besonders folgende Beweggründe für diese Bekämpfung des Berechtigungswesens aufführen.

Zuerst steht es wohl fest, dass das gesammte Schulwesen eines Landes in seiner tiefsten Bedeutsamkeit und in seinen höchsten und eigensten Aufgaben aufs Spiel gesetzt und in Frage gestellt wird, wenn nicht sowohl nach dem inneren erzieherischen Werth der Schulen, nach ihren wahrhaft pädagogischen Bestrebungen und Einrichtungen, als nach ihrer Berechtigung einen doch zunächst äusseren Vortheil zu gewähren gefragt wird. Wir Deutsche waren stolz auf die mühsam genug errungene »Erziehungsschule,« die eben nicht bloss ad hoc vorbereiten sondern den ganzen inneren Menschen, namentlich auch an seinem »Gemüth,« bilden, ihn zur Humanität führen, in ihm na-

mentlich auch das ideale Streben wecken und stärken sollte. Und gegenüber dem viel beklagten und nur von Kurzsichtigen hinweg zu leugnenden Überwuchertwerden aller Geschäftskreise mit rein sinnlich-materiellen Antrieben und Neigungen hätte die Schule doppelt Ursache jener Aufgabe nicht untreu zu werden und nicht endlich auch dem Moloch »Zeitgeist« zum Opfer zu fallen. Wer wollte nun aber leugnen, dass eben durch das moderne »Berechtigungswesen« überall ein rein äusserliches Nützlichkeitsprincip, wie in den Kreisen des grossen Publicums, so in denen der Schule, eingedrungen ist. Wir dürfen behaupten, dass der wahre Schwerpunct und sittliche Nerv aus dem Urtheil über die höchsten Aufgaben der Schule entfernt worden ist oder doch sehr Gefahr läuft daraus entfernt zu werden. Es wäre hier wahrlich ein videant consules allen treuen, aufrichtigen Freunden des ureigenen Charakters der deutschen Schule zuzurufen.

Und lässt sich denn auch nur sicher annehmen, dass selbst im rein intellectuellen Gebiete der Schulthätigkeit bei dem Bestehen des »Berechtigungswesens« das wahrhaft Wünschenswerthe erreicht werde? Man vergegenwärtige sich doch einmal die unendlichen Möglichkeiten, wie sie einem in der Praxis des Schullebens nicht Unerfahrenen vor der Seele stehen werden, — wie so manche Schüler ohne wirkliche ausreichende Leistungen zu den höheren, die Berechtigung involvirenden Classen emporsteigen, oder wie die positiven Leistungen der berechtigten Schulen doch wenigstens zeitweilig hinter dem officiell zu Leistenden zurückbleiben können. Niemand wird die Möglichkeit des Schlendrians in einer — auch öffentlichen Schule bestreiten, Niemand die Augen vor der Wahrscheinlichkeit — sogar — verschliessen, es könne unter einer nicht hinreichend energischen oder pädagogisch untüchtigen Schulleitung, namentlich in massenhaft besetzten Classen, auch von berechtigten öffentlichen Schulen das zu erreichende Classenziel nur von einer Minderzahl der Schüler wirklich erreicht werden, während man gegenüber der kaum noch zu bewältigenden grossen Masse — oft schwer zusammenhaltender Schüler — die Augen zuzudrücken geneigt sei. Wäre nicht auch nach dieser Seite die Beseitigung der Berechtigung durchaus am Platze? Würde nicht bei der gleichmässigen Forderung an alle Aspiranten des »einjährigen freiwilligen« — durch Ablegung einer der vorschriftsmässigen Prüfungen ihren Bildungsstand nachzuweisen — auch selbst allen Schulen ein wesentlicherer

Dienst geleistet als mit ihrer bisherigen Berechtigung, da ja nun alle trägeren Naturen zu grösserer Anstrengung aufgestachelt und alle Lehrer doppelt ihre Ehre darein setzen würden wohl vorbereitete Schüler zu der Allen aufzuerlegenden Prüfung zuzuführen? Besonders dann würde bei solcher Einrichtung ein lebendiger Wetteifer unter den Schulen geweckt werden, wenn die Resultate der jedesmaligen periodisch erfolgenden Prüfungen in bestimmten officiellen Blättern zu öffentlicher Kenntniss gelangten. Man übersehe nicht, dass jedes Privilegium nur zu leicht Missbrauch und Nachlässigkeiten aller Art nach sich zieht, — und wie die menschlichen Schwächen nun einmal liegen, ist Controle besonders in Angelegenheiten der Schule hoch von Nöthen.

Was aber jene Petenten unter den Realschulmännern ganz besonders zu ihrer Auffassung von der hier in Rede stehenden Sache hingetrieben hat, das ist der Umstand, dass das Berechtigungswesen in seiner bisherigen Praxis den berechtigten öffentlichen Schulen selber einen immer empfindlicher werdenden Nachtheil bereitet hat. Wir meinen die Ueberfüllung jener Schulanstalten, wie namentlich auch Gymnasien, mit einer Menge solcher Schüler, die in denselben nichts weiter suchen als den Berechtigungsschein. Nicht wirklicher Bildungstrieb, am allerwenigsten Neigung zum Studium führte sie dem Gymnasium zu, sondern nur die in Aussicht stehende Berechtigung. Daher die als Ballast der unteren und mittleren Classen empfundene Ueberzahl solcher Schüler, welche die wirklich Bildung suchenden und zu erfreulichen Leistungen aufgelegten und befähigten hemmen und daher überhaupt in hohem Grade gefährden muss. Wir haben uns oft genug im Stillen darüber gewundert, dass Lehrer öffentlicher Schulen nicht unfreundlich und absprechend genug über Privatschulen urtheilen konnten, um das Publicum derselben möglichst auf ihre Seite herüber zu ziehen. Man sollte doch meinen, die öffentlichen Schulen würden jede Veranstaltung gut heissen, durch welche ihre eigene Arbeit etwas erleichtert und die Arbeitstheilung im Gebiete des Unterrichts vergrössert werden kann. Wie verträgt sich eine solche Stimmung zu der sonst vernommenen Klage, dass die öffentlichen Schulen mindestens in den unteren und mittleren Classen durch die Zahl der Schüler fast erdrückt würden!

Sobald weder Gymnasium noch andere öffentliche Schulen

die »Berechtigung« haben, werden sie auch sofort die ihnen lästigen Elemente verschwinden sehen, — es müsste denn sein, dass die völlige Absolvirung dieser Schulen, namentlich der ersteren, als Voraussetzung der Berechtigung anerkannt würde. Und da berühren wir einen weiteren angreifbaren Punct bei der bisherigen Berechtigung. Es muss der gesammten Bildung jedes jungen Mannes zum grössten Nachtheil gereichen, wenn in den Hauptfächern seines Unterrichts nur schwache Anfänge gemacht werden, aber Nichts zu einem leidlichen Abschlusse gebracht wird: daraus erzeugt sich jene unglückliche Halbwisserei, die nicht froh macht und vor Allem keinen Fortbildungstrieb erzeugt. Wenn eine Menge junge Leute mit einer blossen Secundabildung — die sie noch dazu mit Widerstreben sich aneigneten — aus Gymnasium oder Realschule I. O. abgehen, so haben sie damit eben ein blosses Stückwerk von Fachwissen gewonnen, das eigentlich für keinen höheren Beruf recht ausreicht. Mit Rücksicht hierauf besonders hat man vorgeschlagen den zu stiftenden Mittelschulen (den künftigen Realschulen) die Berechtigung — aber nur für ihre Abiturienten der obersten Classen — zu gewähren. Man betonte, dass damit doch eine für den gebildeteren Mittelstand angemessene, in sich abgerundete Bildung gewonnen werde.

Und, fragen wir mit einigem Recht, lag nicht auch in dem bisherigen Berechtigungswesen eine Veranlassung zu Ungerechtigkeiten gegen einzelne Schulen, die nur darum »die Berechtigung« nicht erhielten, weil ihnen die durchschlagende Befürwortung fehlte? Warum mussten nun, trotz ihrer besten und redlichsten Anstrengungen und solider Leistungen, gewisse Privatschulen zum Rückgange — weil ohne »Berechtigung« — verurtheilt werden, während andere von durchaus nicht grösseren wahren Verdiensten eine unverhältnissmässig rasche quantitative Erweiterung — in Folge der »Berechtigung« — verschafft wurde? Was sich für die eine Schule im Handumdrehen und gleichsam von selber erreichen liess, wenn die Fürsprache energisch, durchgreifend und warm war, oder wenn massgebende Persönlichkeiten der einen oder anderen Schule zufällig sehr nahe standen, das blieb anderen — trotz grösst möglicher Vorzüge — dennoch vorenthalten. Also auch nach dieser Seite würde mit Beseitigung »der Berechtigung« der einem freien Staate so wohl anstehenden »Gerechtigkeit« Genüge geleistet werden.

Fassen wir jetzt noch einmal in kurzen Sätzen zusammen, was für Beseitigung der Berechtigung spricht, so haben wir Folgendes:

sie wird 1. der Würde und dem reinen Charakter der Schule als einer Erziehungsschule zu Gute kommen und der Veräusserlichung des Schulwesens steuern;

sie wird 2. die Anstrengung der Lernenden in allen Schulen erhöhen und damit den reellen Wissens- und Bildungsgewinn überall erweitern;

sie wird 3. den Berufseifer der Lehrenden fördern, da sie ja ununterbrochen gleichsam unter eine öffentliche Controle ihrer Leistungen gestellt werden;

sie wird 4. die verschiedenen Schulen von solchen Schülern befreien, welche im Grunde von ihnen nur den Berechtigungsschein hinwegtragen wollten;

sie wird 5. damit zugleich die Ueberfüllung einzelner Schulen oder doch gewisser Classen derselben abwenden;

sie wird 6. einen schönen Wetteifer der verschiedenen Schulen fördern und

endlich 7. eine Versuchung zur Ungerechtigkeit gegen einzelne Schulen, denen jetzt ohne triftige Gründe die Berechtigung vorenthalten werden kann, abschneiden und damit auch in dieser Beziehung das ja immer gefährliche Privilegium unmöglich machen.

Und was soll nun statt der bisherigen Einrichtung geschehen? — Es soll jeder Aspirant des Einjährig-Freiwilligendienstes einer für diesen speciellen Zweck eingerichteten Prüfung unterworfen werden. Für diesen Zweck gilt es erstlich durch das ganze Reich Prüfungsnormen, zweitens Prüfungscommissionen, Prüfungstermine und Prüfungsorte einzuführen.

Die Prüfungsnormen enthalten allgemeine Grundsätze für die Prüfungsgegenstände und Prüfungsziele. Selbstverständlich wird man da zwei Gruppen von Gegenständen unterscheiden: solche, die für Alle ohne Ausnahme gelten, indem sie zur sogenannten allgemeinen humanen, meinetwegen gesellschaftlich-staatsbürgerlichen Bildung gehören, und zweitens specielle Gruppen von Fächern. Zur allgemeinen Bildung wird gehören:

1. Die Befähigung des Aspiranten sich über ein seinem

Gedanken- und Wissenskreis entsprechendes Thema in seiner Muttersprache schriftlich wie mündlich klar und correct auszudrücken, also einen von Geübtheit im Denken und Urtheilen sowie von stilistischer Sicherheit und Gewandtheit zeugenden deutschen Aufsatz zu fertigen oder über einen Gegenstand seines specielleren Wissens sich in freier mündlicher Rede auszusprechen.

2. Die Vertrautheit mit den Hauptlehren der deutschen Grammatik sowohl aus der Formen- als aus der Satzlehre.

3. Die Kenntniss der Hauptwerke aus der zweiten classischen Periode der deutschen Litteratur. (Wir werden diese wie die vorhergehenden und nachfolgenden Forderungen weiter unten noch näher specificiren.)

4. Die Bekanntschaft mit dem Entwickelungsgange der Geschichte der Menschheit und mit der Specialgeschichte des deutschen Volks.

5. Die Kenntniss der Hauptlehren aus der astronomischen und physikalischen Geographie sowie die Vertrautheit mit der Topographie sämmtlicher Welttheile (natürlich nach ihren Hauptzügen — mit Weglassung vieler Einzelheiten) und eine eingehendere Bekanntschaft mit der politisch-physischen Geographie der Staaten Europa's — speciell des deutschen Reichs.

6. Die Kenntniss der Hauptlehren der christlichen Kirche.

7. Die Bekanntschaft mit den Hauptsachen aus der Anthropologie und Seelenlehre.

Wir deuten mit diesem Programm für die allgemeinsten Kenntnisse jedes gebildeten Menschen an, dass der Einzelne über sich, sein Verhältniss zu Gott, zur Natur und zu seinen Mitmenschen orientirt sein müsse. Sehr empfiehlt sich hier auch die Hereinziehung von Gesetz- und Verfassungskunde (die allgemeinsten Lehren aus der Politik,) sowie der Nationalökonomie in die Geschichte. Unsere modernen Staatsverfassungen erfordern gar sehr zu ihrer glücklichen praktischen Vertretung, dass jeder mündige Staatsangehörige, der eine Reihe politischer Pflichten auf sich nehmen soll, mit den Elementen der Staats- und Gesellschafts-Wissenschaft vertraut gemacht sei. Aus mangelhafter Vorbildung in dieser Beziehung entspringen die zahllosen Missgriffe der Politiker »vom Stegreif.«

Die Fachwissenschaften betreffend, mit denen einige nähere Vertrautheit vom Aspiranten des Freiwilligen-Dienstes gefordert

werden soll, sind in folgende Gruppen zu bringen: 1. Latein, Französisch und Mathematik; 2. Englisch.

Was nun das Mass des aus jedem der angegebenen Fächer zu Wissenden betrifft, so sind wir doch der Meinung, dass dafür ganz klar ausgesprochene Pensen aufgestellt, am besten in Form von kleinen Compendien dargelegt und auf diese Weise zu allgemeiner Kenntniss gebracht werden müssen. Wenn bei allen Prüfungen in erster Linie nach der Entwicklung des Denk- und Urtheilsvermögens des Examinanden zu sehen ist, so in zweiter nach einer des Näheren anzugebenden Menge positiver Kenntnisse, rücksichtlich deren jedoch alles zu sehr ins Detail des Fachmanns oder in die Region des Nebensächlichen in den Disciplinen Einschlagende durchaus vermieden werden muss. Die Kunst und Gerechtigkeit oder das pädagogische Geschick des Examinators scheint uns darin zu bestehen, dass er vor Allem die gesammte geistige Reife, gewissermassen den status quo der Urtheilskraft des Examinirenden zu enthüllen wisse und sodann aus den Fachdisciplinen das unentbehrliche und wirklich wissenswerthe, fruchtbare Wissensmaterial hervorkehre. Es ist wahrlich nicht genug, dass ein Examinator über ein reiches Fachwissen zu verfügen habe, er muss namentlich auch Geschick zum Fragen und zwar nach den zwei Seiten entwickeln: klare, bestimmte, technisch richtig gebildete Fragstellung und sodann rechte, dem Standpunct und den wirklichen Aufgaben des Examinanden entsprechende Auswahl des Prüfungsmaterials. Es ist sehr wohl möglich und mag nicht selten begegnet sein, dass eine Prüfung nur darum unglücklich oder mangelhaft verlief, weil die Prüfenden ungeschickt in der Fragstellung waren oder ins Blaue hinein über Specialitäten examinirten, die wohl eben dem wissenschaftlichen Fachmann, nicht aber dem angehenden Jünger der Wissenschaft zuzumuthen sind. Wie viele Examinatoren mögen nicht Lieblingsfelder in ihren Wissenschaften haben, die sie nun auch bei den Prüfungen cultiviren; — das aber läuft auf Ungerechtigkeit, wenn nicht gar auf Inhumanität hinaus. Es ist ein Unding, im Geschichtsexamen über die Specialitäten einer Schlacht oder die Genealogie einer fürstlichen Familie oder die Geburts- und Sterbejahre einer Menge untergeordneter Persönlichkeiten u. drgl. zu fragen, und nicht minder ist es ungereimt in der geographischen Prüfung nach der Einwohnerzahl einer Menge Städte, nach ihrer geographischen Breite und Länge oder nach allen

Neben- und Zuflüssen grösserer Ströme der weitesten Ferne oder nach der Gipfelhöhe beliebiger Berge u. drgl. m. zu fragen; in einem grammatischen Examen wird der taktvolle Examinator nicht nach allen noch so entlegenen Ausnahmen in Bezug auf Geschlecht, Beugung und anderes der Art fragen, sondern sich damit begnügen, wenn der Examinand neben den Hauptregeln die in den gelesensten Schriftstellern vorkommenden Ausnahmen zu nennen weiss. Schwindet doch besonders bei dem noch jugendlichen Geist jede Möglichkeit der freien Uebersicht über ein Ganzes, wenn der Einzelheiten gar zu viele aufgehäuft werden, und geht doch in dem Chaos der Specialitäten sehr oft neben der freien Beherrschung auch selbst die frohe Lust am selbständigen Schaffen verloren. Zeigt der zu Prüfende neben Geübtheit im logischen selbständigen Denken Sicherheit in einem auch nur kleineren Umkreise von positivem Fachwissen, so dass man sehen kann, er habe nach irgend einer Seite energisch gearbeitet, so darf man ihm für seine weitere Fortbildung schon einiges Zutrauen schenken: er wird das etwa Fehlende bei einiger Anstrengung nachzuholen wissen.

Um aber nun eben wenigstens der Willkür in Betreff der Auswahl des Prüfungsstoffes vorzubeugen — kann man doch leider hinsichtlich der Fragstellung keine genügenden Garantieen beschaffen, so lange die Examinatoren nicht zugleich geschulte Methodiker des Unterrichts sind —, hat man im Interesse aller zu Prüfenden mit möglichster Genauigkeit die Prüfungsmaterialien zu fixiren und zu allgemeiner Kenntniss zu bringen, was in diesem oder jenem Fache unbedingt gefordert wird. Wir wollen versuchsweise an einzelnen der aufgestellten Prüfungsfächer das nach unserem Dafürhalten zu Fordernde anführen.

Von besonderer Wichtigkeit dürfte, wie überhaupt die unter Clausur zu vollziehende schriftliche Prüfung, der deutsche Aufsatz, sein. An ihm will man, neben der sprachlichen Schulung, den Grad der formalen Bildung überhaupt, — daneben vielleicht nach irgend einer Seite (etwa der Geschichte) Umfang und Tiefe des positiven Wissens kennen lernen. Gleich hier kann aber die geringere pädagogische Befähigung des Examinators nur zu leicht zum Schaden des Examinanden ausschlagen. Der ungeschickt gewählten, zu schweren, zu wenig vorbereiteten Themata zu Aufsätzen hat es seit lange nur zu viele gegeben, als dass man nicht gerade hierin mit besonderer Vorsicht und Ueberlegung

zu Werke gehen müsste. Vor Allem stellt man sich die geistige Erfindungskraft, die Fähigkeit zum raschen Durchdringen und Disponiren eines »allgemeinen« Thema's in einem gewissen Jugendalter viel zu günstig vor und erhebt daher oft Ansprüche, aus denen ein negatives Resultat nur zu gewiss entspringen muss. Nun könnte man ja eine grosse Fülle von solchen Thematen aufstellen, die mit pädagogischem Geschick ausgewählt wären und aus denen eben die Prüfungs-Commissionen herauszugreifen hätten. Doch meinen wir, empfehle es sich hier bei weitem am meisten die deutschen Aufsätze vorwiegend an bestimmt gegebene Wissensobjecte — aus Geschichte, Geographie, klassischen — als bekannt vorauszusetzenden — Werken der deutschen Litteratur sich anschliessen zu lassen; denn bei solchen Ausarbeitungen handelt es sich eben weniger um die den Meisten so schwere Erfindung oder um die Fähigkeit zu abstractem Denken und leichtem Disponiren als um die Reproduction eines gewussten Stoffes und um die klare, lichtvolle, wohl stilisirte Darlegung eines bereits im Gedächtniss oder dem denkenden Bewusstsein aufgespeicherten Materials. Die Beantwortung von historisch-geographischen Fragen, die ein tieferes Erfassen des Zusammenhangs einer Reihe von Ereignissen oder Erscheinungen oder eine nähere Vertrautheit hervorragender geschichtlicher Personen voraussetzt, die Reproduction des Gedankeninhalts eines gelesenen Stückes, die Ausführung von Charakteristiken, Parallelen zwischen Ereignissen und Persönlichkeiten oder die Beschreibung von Erlebtem, Gesehenem, auch Uebersetzungen aus den in das Fachexamen einschlagenden Sprachen, diese und ähnliche Themata scheinen uns auch für das Freiwilligen-Examen bei weitem die geeignetsten zu sein.

Die geschichtlichen Kenntnisse dürften sich wohl auf dasjenige beschränken, was in den Geschichtscompendien von Weber (kleinstes Handbuch), Dielitz, Andre oder Assmann enthalten ist. Das Hauptgewicht legen wir auf die Culturgeschichte, d. h. auf die Geschichte der Religionen, der Litteratur, der Kunst, der Industrie, des Handels, der Staatsverfassungen . . . Aus jedem dieser Gebiete sollten die epochemachenden Erscheinungen (z. B. aus der Geschichte der Industrie die wichtigsten industriellen Erfindungen, — aus der Handelsgeschichte die Geschichte der Entdeckungen, der Werthzeichen, der Handelswege u. s. w.) dem Gebildeten geläufig sein. Da aber in der Geschichte der Völker auch die

innere Entwickelung der Staaten und der Gesellschaft stets beachtet sein will, so ergiebt sich die Nothwendigkeit in Verbindung mit dem Geschichtsunterricht einen Abriss der Staats- und Gesellschaftslehre zu geben — und also auch hierüber eine Prüfung anzustellen. Z. B. werden wir zu fragen haben nach den verschiedenen Formen der Staatsverfassung, nach den Organen der Gesetzgebung, Verwaltung, nach den wichtigsten Einrichtungen in der Landesvertheidigung, der Besteuerung, der Volksvertretung u. s. w. Wir halten dergleichen für unentbehrliche Hülfsdisciplinen der Geschichte.

Aus der Geographie halten wir folgende Kenntnisse für die wesentlichen: erstlich die Bekanntschaft mit den Hauptcapiteln der astronomischen und physicalischen Geographie; zweitens die Kenntniss der aussereuropäischen Erdtheile nach ihren Grenzen, Hauptflüssen, Gebirgen, Producten, nach den in ihnen vertretenen Menschenracen und Völkerstämmen, nach ihren Staaten und deren Verfassung sowie nach ihren hervorragenden Städten. Auch wird dabei natürlich die Kenntniss der europäischen Colonieen vorausgesetzt. Hinsichtlich der europäischen Staaten ist grössere Detailkenntniss über räumlichen Umfang, Einwohnerzahl, physische Beschaffenheit und Charakter der Städte zu erwarten. Das eingehendste Wissen ist natürlich über das Vaterland zu verlangen, obgleich man auch nach dieser Richtung sich vor Kleinigkeitskrämerei zu hüten hat, um das Gedächtniss nicht ohne Noth zu beschweren und den freien Blick über grössere Ganze zu erschweren oder unmöglich zu machen. Wie der Fachlehrer in dieser und anderen Disciplinen in der weisen Beschränkung und Auswahl des Stoffes seine Meisterschaft bekunden wird, so auch der pädagogisch taktvolle und feinsinnige Examinator.

Die Kenntniss der deutschen Litteratur betreffend, so fordern wir erstens eine übersichtliche Kenntniss des Entwickelungsganges der deutschen poetischen Nationallitteratur, wie dieselbe u. A. in Helbig's kleinem Leitfaden (oder in dem litteraturgeschichtlichen Anhang zu Weber's Weltgeschichte) dargelegt ist, sodann aber eine eingehendere Bekanntschaft mit dem Inhalte der besten Dramen von Lessing, Schiller und Gœthe sowie mit ausgewählten Gedichten von Klopstock, Herder und den drei vorher genannten Dichtern; die eingehendste Kenntniss soll von Schiller's Werken genommen sein. Doch soll man dem Examinanden Gelegenheit geben aus dem Bereiche seiner Lectüre

überhaupt Rechenschaft abzulegen und sich nicht ausschliesslich auf die genannten Dichter steifen. Der deutsche Aufsatz könnte auch nach dieser Seite trefflich benutzt werden: nämlich zu Referaten aus der Privatlectüre des Examinanden.

Wenn wir zu den allgemeinen, von Jedem zu fordernden Kenntnissen auch Bekanntschaft mit Anthropologie rechnen, so thun wir dies in der sicheren Voraussetzung, dass solche Kenntniss nicht bloss einem sehr nahe liegenden Wissensbedürfniss, sondern vornehmlich den berechtigtsten des Lebens entspreche. Sollen die prophylaktischen Massregeln im Interesse der Volksgesundheit (die doch zugleich ein bedeutendes Capital des gesammten Volksvermögens und der Volkskraft repräsentirt) eine grössere Verbreitung finden, so muss überallhin eine auf anthropologischen Studien sich aufbauende Diätetik verbreitet werden. Und wir glauben, dass durch Verbreitung die Gesundheit fördernder Kenntnisse vornehmlich die Wehrkraft des Volkes bedeutend erhöht werde.

Die Fachbildung im engeren Sinne des Wortes darf bei Jünglingen, um deren Prüfung es sich hier handelt, auf einen kleinen Kreis von Fächern beschränkt werden. Wir würden je drei Fächer — und zwar je zwei fremde Sprachen und als drittes hier wie dort die Mathematik wählen. Da indessen, nicht immer durch die Schuld der Schüler, so manche Köpfe Jahre lang in der Mathematik verwahrlost bleiben und nicht so leicht das lange Versäumte sich nachholen lässt, so möchten wir die Möglichkeit offen lassen, dass statt der Mathematik entweder ein naturwissenschaftliches Fach oder eine dritte fremde Sprache als Prüfungsfach gewählt werden könne. In den Sprachen fordern wir 1. volle Sicherheit in der Formenlehre, 2. die Fähigkeit eine Uebersetzung in die betreffenden fremden Sprachen ohne grobe Vorstösse gegen Formenlehre und Syntax zu fertigen, 3. die Fähigkeit leichtere Autoren fliessend zu übersetzen. Diese sowie die mathematischen Pensa müssen sich natürlich nach den Unterrichtszielen derjenigen Classen von Gymnasien oder Realschulen I. O. richten, deren Absolvirung bisher zum Eintritt in den einjährigen Freiwilligendienst berechtigte. Es wird auch nach dieser Seite eine genaue Fixirung des Geforderten nöthig sein, um den Prüfungsaspiranten eine traurige Enttäuschung und den Examinatoren eine überflüssige Arbeit zu ersparen. Für jede Sprache mögen die Autoren und Grammatiken genannt sein, an

die sich im Wesentlichen die Prüfungen anschliessen werden. Je bestimmter und klarer nach allen diesen Seiten das Prüfungspensum kundgegeben wird, auf desto glücklichere Erfolge wird man bei den Prüfungen rechnen können. Wie oft mag es vorkommen, das solch armer Aspirant in seiner grossen Gewissenhaftigkeit sein Gehirn mit einer Masse von Material beschwert, von dem dann vielleicht kein Jota in der Prüfung vorkommt. Man ist es der physischen und psychischen Gesundheit der Jugend schuldig, dass man ihr nicht durch überspannte Forderungen an ihre Kenntnisse den ganzen Lern- und Studireifer verleidet und sie nicht durch eine übergrosse mechanische Dressur ihrer geistigen Kräfte alle Frische des geistigen Lebens und Strebens einbüssen.

Es handelt sich ferner um die Zusammensetzung der Prüfungs-Commissionen. Dafür scheinen uns folgende Gesichtspuncte von Wichtigkeit zu sein: Erstlich sollen die Commissions-Mitglieder praktische, im Unterrichten geübte und also auch in der Kunst zu examiniren geschickte Schulmänner sein. Wir halten das für einen Act der Gerechtigkeit und Humanität gegen die zu Prüfenden. Zweitens soll ein periodischer Wechsel in der Vertretung der Commissionen stattfinden, damit nicht in einem und demselben Prüfungssprengel die Examinatoren allzu mächtig werden. Aus der Zahl theils der Schuldirectoren, theils der geübteren und erprobteren Lehrer eines solchen Sprengels mögen vielleicht von drei zu drei Jahren neue Examinatoren gewählt und bestellt werden. Soviel wie möglich sollen drittens die Prüfungsaspiranten nicht von ihren früheren Lehrern examinirt werden. Bei jeder vorzunehmenden Prüfung ist wenigstens ein Mitglied der obersten Schulbehörden des betreffenden Staates oder Kreises zugegen, und in Gemeinschaft mit diesem ist die letzte Entscheidung über die Prüfungsresultate abzugeben. Jede Schule, die vom Staate beglaubigt ist und aus welcher Aspiranten des Freiwilligen-Examens hervorgehen können, kann beanspruchen, dass Mitglieder aus ihrem Collegium in bestimmter Reihenfolge zu den Commissionen gewählt werden.

Die Zulassung zu den Prüfungen setzt folgende Bestimmungen voraus: 1. den Nachweis eines von gröberen Excessen freien Wandels, d. h. also eines befriedigenden Sittenzeugnisses und den Nachweis eines regelmässigen durch 10 Jahre fortgesetzten Schulbesuchs (? Red.). Durch letzteren soll namentlich dem

etwaigen Unwesen der sogenannten »Examen-Prahler« vorgebeugt werden, welchem Uebelstand natürlich auf die Art und Weise der Prüfung insofern abgeholfen werden kann, als man dem Examinanden Aufgaben und Fragen stellt, die besonders an eine gewisse geistige Reife appelliren.

Die Bestimmungen über Ort und Zeit der Prüfungen könnten im Wesentlichen folgende sein:

In den Städten, welche ausser ihren Bürgerschulen auch eine oder mehrere höhere Schulanstalten besitzen, wird — innerhalb eines Landeskreises oder eines anderen derartigen Landestheiles — vierteljährlich eine Prüfung mit den zu diesem Sprengel gehörigen oder für die Zwecke ihrer Schulbildung sich dort aufhaltenden Aspiranten des Freiwilligendienstes abgehalten. Sollte die Zahl der sich zu diesen Prüfungen Meldenden die Minimalzahl »Zehn« nicht erreichen, so würden dieselben »ausnahmsweise« auf ein weiteres Vierteljahr hinausgeschoben werden. Als ein Act der Billigkeit erscheint es uns, dass nicht immer nur an einem Orte die Prüfungen abgehalten werden, sondern dass Städte, deren Einwohnerzahl zwischen 10 bis 20,000 beträgt, als Orte der Prüfungen mit einander abwechseln. Nur in volkreicheren Städten von mehr als 20,000 Einwohnern sollen regelmässig in den angegebenen Terminen Prüfungen stattfinden, zu denen natürlich auch die jungen Aspiranten aus den kleineren und kleinsten Ortschaften hinzugezogen werden können, in welchen eben gar keine Freiwilligen-Prüfungen abgenommen werden.

Da den Examinatoren, die entweder an ihrem Wohnorte oder periodisch an zweiten und dritten Orten zu prüfen haben, Opfer an Zeit und Geld zugemuthet werden, so erscheint es billig entweder bei der Gehaltsfixirung gleich diese Functionen mit vorzusehen, oder aber für jede Prüfung ein bestimmtes Honorar auszuwerfen. Die Aufbringung dieses Aufwandes ist natürlich den Examinanden zuzuweisen, denen für diesen Zweck ein Prüfungshonorar abzufordern ist.

Wenn es nun auf der einen Seite den Schein gewinnt, als würde mit diesen regelmässig abzuhaltenden Prüfungen den Schulbehörden und Lehrern eine zu grosse Mühe verursacht, so möge man auf der anderen Seite nicht übersehen, dass durch die regelmässige Abhaltung derselben, wie bereits oben angedeutet, theils überall ein regerer Lern- und Studieneifer angefacht werden würde, theils aber auch den gesammten Schulinspections-Organen

ein treffliches Material für die Einsicht in die Leistungen der verschiedenen Schulen zufliessen dürfte. Denn wenn nun regelmässige statistische Aufnahmen über die abgehaltenen Prüfungen gemacht werden, so erhalten damit die Schulbehörden einen höchst dankenswerthen Anhalt für die Beurtheilung des Standes aller der Schulen, aus welchen eben die Aspiranten des Freiwilligendienstes kommen. Wir denken uns solche Berichte etwa nach folgendem Formular:

1. Zeit und Ort der Prüfung.
2. Examinatoren nach den von ihnen vertretenen Fächern.
3. Examinanden: Name, Alter, Angabe der besonders zuletzt besuchten Schulen (wie lange in jeder Schule gewesen, aus welcher Classe der zuletzt besuchten Schule abgegangen.)
4. Gegenstände der schriftlichen und mündlichen Prüfung.
5 Resultate der Prüfungen.

Wir glauben schliesslich um so mehr der Beachtung der vorliegenden Wünsche und Vorschläge entgegen sehen zu können, als ja auch im Uebrigen das Princip in Geltung ist, dass die Absolvirung des Pensums einer ganzen Schule (oder einiger Classen derselben) durch eine besondere Abgangs- resp. beim Eintritt in eine andere, wenn auch gleichartige, Schule durch eine Aufnahme-Prüfung besiegelt und gleichsam noch einmal beglaubigt wird. Man könnte, wenn man seiner Sache z. B. in Betreff der von einem Gymnasial-Abiturienten zu erreichenden und zu erwartenden Bildung ganz sicher wäre, ja eben auch von jeder besonderen Abiturientenprüfung absehen. Thut man dies nicht — gewiss aus reichlich erwogenen Gründen, die zum Theil oben von uns berührt worden sind —, hält man namentlich um der Wacherhaltung eines gediegenen Strebens und anhaltenden Fleisses sowie der Möglichkeit willen, dass doch der Eine oder Andere unverdienter Weise bis zu der Schwelle der Universität gedrungen ist, an den Abiturienten-Prüfungen fest: warum sollte man nun ein Aehnliches nicht auch da für nöthig befinden, wo es sich um die Erlangung eines die Dienstpflicht betreffenden Rechts handelt? Erscheinen Garantieen, wie Prüfungen, nach anderer Seite nöthig, warum nun gerade hier nicht? Es liegt hier offenbar eine Inconsequenz vor, deren man sich nur bewusst werden muss, um die Berechtigung einer Reform einzusehen.

Freilich können wir nicht umhin die ganze Berechtigungs-

frage als eine ihrem innersten Wesen nach noch nicht ganz abgeklärte und eines freien Staates noch nicht völlig würdig gelöste zu bezeichnen. Denn ist es nicht so, dass zwar auf der einen Seite dem Wohlhabenderen in Folge seiner entsprechenden Bildung der einjährige Freiwilligendienst ermöglicht, dem Unbemittelten aber auf der anderen Seite derselbe trotz seiner ausreichenden Bildung vielfach vorenthalten wird? Gestaltet sich die Frage nicht also schliesslich doch zu einer Geld- oder Besitzfrage? Ungleich schöner und innerlich vernünftiger läge doch die ganze Sache, wenn die Bildungsbedingung für den »Einjährigen« nicht durch eine Besitzbedingung wieder abgeschwächt würde. Und wir sollten meinen, es müsste auch dazu Mittel und Wege geben, um dem braven, fleissigen, kenntnissreichen, aber unbemittelten jungen Mann so gut wie dem wohlhabenderen die Pforten des »Einjährigen« zu öffnen. Fordern dazu doch gewiss oft eine Menge Umstände rein humaner Art auf, welche bei den jetzigen Verhältnissen ganz unbeachtet bleiben müssen. Ist einmal der »Bildungsgrad« als die Pointe für eine bestimmte kürzere Dienstzeit festgestellt und zur Geltung gebracht, so sollte dies auch, um nicht einen wesentlichen Theil seines Werths wieder daran zu geben und um nicht das wahre Princip durch eine falsche Beimischung zu verkümmern und zu verkürzen, in voller Consequenz festgehalten und durch kein, noch dazu so äusserliches »Wenn« und »Aber« irgend wie geschädigt werden. Der Umstand, dass dem länger Dienenden keine unmittelbaren grösseren Geldopfer zugemuthet werden, wiegt sicher die auf anderen Seiten herausspringenden Nachtheile keineswegs auf, wie sie z. B. in den Hemmnissen des Berufslebens oder der Bildungscarrière und damit in der oft sehr empfindlichen Verstopfung der Erwerbsquellen — oder auch selbst in moralischen Schäden — gesucht und gefunden werden können.

Eine erneute Revision der hier vorliegenden Frage dürfte nach allem Gesagten allen unbefangen Denkenden und allen Freunden eines auf Gerechtigkeit sich aufbauenden Staatswesens erwünscht und der Mühe werth erscheinen.

2. Die pädagogische Bedeutung des naturkundlichen Unterrichts.*)

Von H. W. Kühne in Stargard i. P.

Die Naturwissenschaften haben in neuerer Zeit fast in allen Lehranstalten Eingang gefunden; doch wird der Werth derselben als Bildungsmittel in den einzelnen Anstalten sehr verschieden beurtheilt. Die Universitäten behandeln dieselben wissenschaftlich, während technische Anstalten nur die Nützlichkeit derselben in Bezug auf Gewerbe und Industrie im Auge haben. Von den Gymnasien kann man wohl mit Recht behaupten, dass sie dieselben nur aufgenommen haben, damit sie hinter den Realschulen nicht zurückstehen, ohne dass sie deshalb einen Werth auf dieselben als formales Bildungsmittel legen.

Die Realschulen und verwandte Anstalten sind die einzigen, die Naturwissenschaften als integrirenden Bestandtheil in ihren Lehrplan aufgenommen haben. Dieselben müssen daher vor Allem darauf bedacht sein den grösstmöglichen Nutzen aus denselben als Unterrichtsmittel zu ziehen; ihre Aufgabe ist es eine Methode festzustellen, nach welcher der Unterricht in denselben ebensowohl zur formalen Entwicklung des menschlichen Geistes verwandt werden kann, wie derselbe schon lange aus rein äusserlichen Gründen zur Erlangung einer gewissen Summe nützlicher Kenntnisse brauchbar erschien.

In den alten Sprachen, welche seit langer Zeit den Stamm bilden, an den sich der ganze Unterricht anschliesst, wird die Untersuchung über die zu Schulzwecken geeigneten Seiten und über die Art ihrer Behandlung von dem ausgehen können, was die bisherige Erfahrung in Bezug hierauf ergeben hat. Bei den Naturwissenschaften, die erst seit Kurzem und auch nur zum Theil an den Lehranstalten eine Stelle gewonnen haben, ist dies nicht möglich. Man muss bei ihnen die Untersuchung von vorn anfangen, um durch rationelle Begründung ihren Werth als Bildungsmittel festzustellen.

Bei der Beurtheilung des pädagogischen Werthes einer Disciplin ist zweierlei zu berücksichtigen, nämlich einmal der materiale Nutzen, den dieselbe gewährt, dann vor Allem der Einfluss, den dieselbe auf Belebung und Ausbildung der geistigen Thätig-

*) Benutzt wurden vorzüglich Schrader, Erziehungslehre, und der Artikel über Naturwissenschaften in Schmidt's Encyklopädie.

keitsformen ausüben können. Denn bei allem Unterricht handelt es sich entweder darum, Erkenntnisse, die den Inhalt einer Wissenschaft bilden, zum Eigenthum des jugendlichen Geistes zu machen, oder es soll die mit der Aneignung verbundene Arbeit zur Uebung der geistigen Kräfte, zur Entwicklung und Erstarkung derselben dienen.

Nach dem Vorgange der humanistischen Gymnasien wird im Allgemeinen auf den materialen Werth des naturhistorischen wie ja des andern Unterrichts wenig oder gar kein Gewicht gelegt, indem vorausgesetzt wird, die Schule habe das Ihre geleistet, wenn sie, nach einem gebräuchlichen Ausdruck, den Geist fähig gemacht habe alles Mögliche zu lernen. Dass es auch den Gymnasien damit nicht so ganz Ernst ist, geht schon daraus hervor, dass unter den Gründen, die für die Bedeutung des Unterrichts im Lateinischen und Griechischen geltend gemacht werden, nicht in letzter Linie der steht, dass diese Sprachen nothwendig seien zum Verständniss der wissenschaftlichen Terminologie und zum Eindringen in den Geist des classischen Alterthums, Beides rein materiale Dinge. Ausser der humanen Bildung hat die Schule die Rücksicht auf den Beruf und die Vorbildung dazu im Auge zu behalten. Besonders gilt dies von den Realschulen, höheren Bürgerschulen und verwandten Anstalten, deren Aufgabe es ist ihren Zöglingen eine Erziehung zu geben, deren Resultate von ihnen sofort benutzt werden können, während die von dem Gymnasium gebotene Bildung nach ihrer ganzen Anlage und nach ihrem allgemeinen Ziele noch einer weiteren Fortsetzung bedarf. Es ist die Aufgabe der Schule ihre Zöglinge so weit vorzubereiten, dass sie mit Absolvirung der Schule in das moderne Culturleben eintreten können, sie soll Bürger bilden, welche sich in der Gegenwart zurecht zu finden vermögen, die Verständniss haben für die Ideale unserer Zeit. »Die pädagogische Wachsamkeit«, sagt Schleiermacher, »besteht darin, dem, was im gewöhnlichen Leben von selbst erfolgen würde, durch Ordnung und Zusammenhang eine grössere Intensität zu geben. Die Gegenstände, an denen Ordnung und Zusammenhang geübt wird, müssen im Leben selbst liegen. Hieraus folgt, dass man keinen Lehrstoff nehmen darf, welcher nachher im Leben selbst seine Geltung verliert.«

Um diese Ziele zu erreichen, werden der Schule verschiedene Mittel dienen müssen, Geschichte und Geographie, neuere

Sprachen, mathematische und naturgeschichtliche Dinge, vor Allem deutsche Sprache und Litteratur.

Wohl keine dieser Disciplinen hat seit den letzten hundert Jahren unser Culturleben mehr beeinflusst als die Naturwissenschaften; das ganze staatliche und bürgerliche Leben unterliegt ihrem Einflusse. Ja, man kann mit Recht behaupten, dass die Naturwissenschaften als die Träger der modernen Cultur angesehen sind. Es ist daher eine Forderung, die mit Recht an jeden Gebildeten gestellt wird, dass er in die Naturgesetze und ihre Wirkung Einblick habe, dass er sich eine Vorstellung machen könne von der Stellung, die er selbst der Natur gegenüber einnimmt. »Das Streben nach Wahrheit ist der Charakter der Naturwissenschaft» (Virchow). In Folge davon werden Vorurtheile und Traditionen aller Art, die sich in vielen Gestalten und unter mancherlei Namen eingeschlichen haben, verschwinden.

Wunderbare Ansichten über den materialen Nutzen der Naturwissenschaften entwickelt Curtmann in seinem Lehrbuche der Erziehung und des Unterrichtes. Er sagt wörtlich: »Was den materialen Nutzen des Unterrichts in der Naturgeschichte betrifft, so mag er, mit Ausnahme der Berufsschulen, nicht besonders hoch anzuschlagen sein. Die Landwirthschaft wird durch die Pflanzenkunde der Kinder nicht sehr gefördert, die Chemie nicht durch Experimente von Knaben, selbst die Vergiftungen werden durch die in der Schule vorgezeigten Exemplare von Giftpflanzen nicht sonderlich vermindert werden, da die meisten bei kleinen Kindern vorkommen, welche Alles ohne Unterschied zum Munde führen, oder bei armen Leuten, welche die Noth zu zweideutigen Lebensmitteln treibt». Das ist Curtmann's Urtheil über den materialen Nutzen der Naturwissenschaften. Näher auf diese Auslassung einzugehen ist wohl überflüssig. Dieselbe ist aber ein Beispiel, in welcher Weise bisher über den Unterricht in den Naturwissenschaften geurtheilt wurde, sie ist ein lehrreicher Beitrag zu der Beurtheilung der Art und Weise, in welcher von Theologen und Philologen über naturwissenschaftlichen Unterricht zu Gericht gesessen wird.

Ist aber schon der materiale Nutzen des naturwissenschaftlichen Unterrichts nicht gering anzuschlagen, wie aus dem bisher Gesagten hinlänglich hervorgehen wird, so haben sie auch in den Schulen die nöthige Zeit und Beachtung zu beanspruchen.

Ein Uebelstand erschwert den Unterricht in den Natur-

wissenschaften, über welchen einige Bemerkungen zu machen hier die passende Gelegenheit zu sein scheint. Es ist dies die allgemein eingeführte lateinische Nomenclatur. Als vor mehr als einem Jahrhundert zuerst eine Wissenschaft der Natur begann, wurde wie alles Andere, was auf Wissenschaftlichkeit Anspruch machte, selbstverständlich auch Naturwissenschaftliches, in lateinischer Sprache abgefasst. Als dann Linné mit seinem System auftrat, gab er den Pflanzen und Thieren lateinische Namen, einen Geschlechts- und einen Artnamen. Später ist das beibehalten worden, trotzdem dass man in den übrigen Wissenschaften schon seit langer Zeit der deutschen Sprache den Vorzug giebt. Seinen Grund hat dies einerseits in der Vorzüglichkeit der Linné'schen Bezeichnung, andererseits auch darin, dass kein deutsches Buch, welches auf Wissenschaftlichkeit Anspruch machen kann, existirt, in welchem nicht in erster Linie die lateinische Nomenclatur eingeführt ist, endlich darin, dass es viele Leute gab und leider noch giebt, welche die Wissenschaft als das Eigenthum einer gelehrten Kaste betrachten, die ihr Heiligthum sorgfältig vor dem neugierigen Eindringen profaner Laien zu schützen sucht. Den lateinischen Namen ist kein besonderer Vorzug an und für sich zuzusprechen, denn die Wörter sind vom philologischen Standpuncte aus zum Theil ganz ungeheuerlich, und was von einer allgemeinen sicheren Bezeichnungsweise gesagt wird, trifft nicht zu, denn es existiren z. B. herzlich wenig Pflanzen, die nicht mindestens zwei Namen haben, so dass man genöthigt ist hinter jedem Pflanzennamen den betreffenden Autor anzuführen. Der grosse Vortheil, den die lateinische Bezeichnungsweise hat, besteht in der systematischen Anordnung derselben, wie wir sie Linné verdanken. Daraus folgt aber nicht, dass nun die Linné'sche Bezeichnungsweise, die für seine Zeit allerdings die allein durchführbare war, beibehalten werden muss. Im Gegentheil zieht man mit viel grösserem Rechte den Schluss, es sei Aufgabe der deutschen Naturforscher, besonders derjenigen, die ein Lehramt bekleiden, eine systematische deutsche Nomenclatur zu bilden und zu verbreiten. Besonders für die Volksschule, überhaupt für jede Anstalt, die von ihrem Lehrplane das Lateinische ausschliesst, ist dies von grosser Bedeutung. Hinzu kommt noch, dass ein grosser Theil der Wörter griechischen Ursprungs ist, also auch selbst mit Hülfe des Lateinischen noch nicht verständlich ist. Aus-

drücklich muss aber betont werden, eine »systematische«, nicht eine solche, wie sie in einer kürzlich erschienenen Erdgeschichte oder Geologie versucht wird, wo die devonische Formation das *Altrothe*, ein Product *Zeug*, ein Atom *Korb*, Insecten *Schwinger* genannt werden. Dadurch macht man die Sache nur schlimmer, da sind selbst schlecht gebildete lateinische und griechische Namen vorzuziehen. Es kommt überhaupt nicht darauf an die Fremdwörter und Kunstausdrücke zu beseitigen. Dadurch würde nur der Ausdruck schwerfällig und oft unklar werden. Eine systematische deutsche Nomenclatur, in ähnlicher Weise wie die von Linné eingeführte lateinische, das ist es, was uns fehlt.

Doch kehren wir nach dieser Abschweifung zu unserem Thema zurück!

Nachdem bisher die Naturwissenschaften als materiale Bildungsmittel besprochen wurden, kommen wir jetzt zu dem zweiten wichtigeren Theile, zu den Naturwissenschaften als formalem Bildungsmittel. Aufgabe der formalen Bildung ist die allmähliche und möglichst gleichmässige Ausbildung der geistigen Thätigkeitsformen. Gegenstand der Geistesthätigkeit ist das Wahre, das Schöne und das Gute, und dem entsprechend sind die Thätigkeitsformen, der Verstand, die Einbildungskraft und das Gemüth. Es handelt sich also darum zu zeigen, in welcher Weise der Unterricht in den Naturwissenschaften im Stande ist diese drei Thätigkeitsformen des Geistes auszubilden, und zugleich, ob und inwiefern derselbe im Stande ist zu den Zielen derselben, nämlich zu Einsicht, Geschmack und Sittlichkeit, zu erziehen.

Die Thätigkeit des Verstandes beginnt bekanntlich mit der ursprünglichen Wahrnehmung, durch dieselbe gelangt er zur Vorstellung und bildet aus den gewonnenen Vorstellungen die Begriffe. Das Vermögen der Wahrnehmung wird entwickelt durch die Beschreibung des wahrgenommenen Gegenstandes, weiter ausgebildet durch Zergliedern der wahrgenommenen Merkmale und durch die Wiedervereinigung derselben. Es sind also dreierlei Mittel, wodurch dieselbe entwickelt werden kann, Beschreibung, Zergliederung und Wiedervereinigung; der Unterricht beginnt daher mit einer synthetischen Anschauung, deren er sich durch analytisches Verfahren bemächtigt. Der analytische Anschauungs-Unterricht eignet sich daher vorzüglich zur Cultivirung dieser Geistesthätigkeit, vorausgesetzt, dass er sich passender,

einfacher und zusammengesetzter Gegenstände als des Lehrstoffs bedient. Die Natur bietet diese in der mannichfachsten Weise. Einzelne Naturkörper werden monographisch beschrieben, wobei wohl darauf zu achten, dass man nicht mit der Betrachtung eines Theils eines solchen beginnt, sondern die Auffassung desselben als Ganzes zu Grunde legt; in der Botanik z. B. darf man nicht mit der Beschreibung des Blattes oder der Blüthe beginnen, sondern mit der ganzen Pflanze.

An derselben werden die einzelnen Theile nach ihrer verschiedenen Beschaffenheit und nach den Verhältnissen, in denen sie zu einander stehen, betrachtet. Um des noch unvollkommenen Anschauen der Schüler willen ist es empfehlenswerth demselben durch Vorzeichnen der Pflanze, mit Hinweglassung oder Uebergehen des Unwesentlichen, zu Hülfe zu kommen. Die nach äusserlichen Merkmalen in ihre Theile zerlegte Pflanze lässt man, sei es in derselben oder einer anderen sachgemässen Zusammenstellung vor der Wahrnehmung des Kindes wieder entstehen. Durch diese Combination wird der Sinn für den Zusammenhang genährt und das Nachdenken nach verschiedenen Richtungen geweckt. Durch ein stufenmässiges Fortschreiten zu immer complicirteren Formen und durch aufmerksame Verwerthung der gewöhnlichen Pflanzen und Thiere, ja auch einzelner bekannterer Mineralien, wird das Wahrnehmungsvermögen des Kindes in hohem Grade gekräftigt. Durch das Ansammeln einer Reihe von wohlverstandenen, innerlich verbundenen Gegenständen aus der uns umgebenden Natur wird zugleich ein solider Grund und Material zu späterem erspriesslichen Fortschreiten geliefert.

Die nächste Aufgabe ist den Schüler in Stand zu setzen aus den gewonnenen Wahrnehmungen sich eine Vorstellung zu bilden. Eine allgemeine Vorstellung hält dasjenige fest, was mehrere Gegenstände mit einander gemein haben, und lässt fallen, was nur einzelnen eigenthümlich ist. Die Fähigkeit solche zu bilden erlangt man durch Vergleichungen und Erklärungen.

Durch Zusammenstellen und Vergleichen der an verschiedenen Pflanzen vollzogenen Wahrnehmungen zeigt der Lehrer dem Schüler das Gleichartige und Wiederkehrende, während das Zufällige ausgeschieden wird. Dadurch werden dieselben zu einem Gesammtbilde verschmolzen, dessen Reproduction die wesentliche und übereinstimmende Beschaffenheit der einzelnen Pflanzen vergegenwärtigt.

An verschiedenen lippen- und rachenblüthigen Pflanzen lässt sich die wesentlich übereinstimmende Beschaffenheit der Blumenkrone und der Staubgefässe dieser Pflanzen zeigen, während andererseits die Verschiedenheit in der Beschaffenheit der Früchte ins Auge fallen wird. Auf Grund dieser Wahrnehmungen wird der Schüler eine Vorstellung sowohl der Lippen- wie der Rachenblumen gewinnen. Dieselbe Erscheinung wiederholt sich fortwährend in der Natur, im Thierreich sowohl wie im Pflanzenreich, an den vollständigen Individuen ebenso wie an den Theilen derselben.

Diesem inductiven Verfahren, welches vom Empirischen zum Allgemeinen fortschreitet, steht das inductive Verfahren entgegen, dessen man sich bei der Erklärung zu bedienen hat. Bei derselben handelt es sich nicht mehr um die Sammlung übereinstimmender Merkmale, sondern um den Zusammenhang, in welchem verschiedene Erscheinungen zu einander stehen, um die Erkenntniss von Grund und Folge, von Ursache und Wirkung. Weshalb durch Anwendung des Hebels Kraft erspart wird, weshalb im Innern der Continente das Klima ein anderes ist als an der Küste, weshalb die Pflanzen im Dunkeln nicht grün werden, weshalb der Bau der Zähne bei verschiedenen Thieren verschieden ist und dergleichen, das sind Vorgänge, von denen durch Erklärung ihres Zusammenhanges und durch Unterscheidung und durch Verknüpfung von Ursache und Wirkung eine Vorstellung gewonnen wird. Indem bei Bildung dieser Vorstellungen das Zufällige abgestreift, das Bleibende aufgefasst wird, lernt der Schüler verwandte Vorgänge bei anderen Erscheinungen erkennen und beurtheilen. Natürlicherweise darf auch hier die Erklärung erst der Wahrnehmung folgen.

Um die überwältigende Masse der Pflanzen und Thiere nur einigermassen übersehen zu können, ist es nothwendig dieselben zu ordnen, dieselben in ein System zu bringen. Aus der Vergleichung der einzelnen Thiere und Pflanzen findet man Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten, die gestatten die einzelnen nach bestimmten Grundsätzen zusammenzustellen; bei geschickter Handhabung lassen sich zunächst Artbegriffe, dann die höheren Gattungen, Familien, Classen etc. bilden. Es erhellt daraus, dass der naturgeschichtliche Unterricht zur Cultivirung dieser geistigen Thätigkeitsform besonders geeignet ist.

Diejenigen Vorstellungen, welche auf dem Wege der Deduction

gewonnen werden, welche sich auf die inneren Vorgänge beziehen, werden angemessener Weise auf einer höheren Stufe der Entwickelung gewonnen. Ausser dem rein Naturgeschichtlichen eignen sich zur Cultivirung dieser Thätigkeitsform vorzüglich die Physik und Chemie, ferner die physiologischen Erörterungen, welche sich auf die innere Organisation, die Ernährung, das Wachsthum und Absterben der Pflanzen und Thiere beziehen. Jedes chemische Experiment, welches von den Schülern gemacht wird, muss nach seinem innern Zusammenhang erklärt werden, z. B. warum entsteht Wasserstoff, wenn Wasser mit Zink und einer Säure zusammengebracht wird. Zunächst ist zu erklären, dass kein Wasserstoff entsteht, sondern dass der vorhandene Wasserstoff sich aus einer Verbindung frei gemacht hat. Es ist entschieden fehlerhaft beim Beginn des chemischen Unterrichts, wo gewöhnlich die Bildung des Wasserstoffs durchgenommen wird, eine gelehrte Erklärung dieses Vorganges geben zu wollen, etwa nach der Typentheorie, sondern richtiger ist es die Erscheinung einfach auf das Affinitätsgesetz zurück zu führen. Die Gefahr liegt sehr nah, grade beim chemischen Unterricht, dass den Schülern Dinge vorgebracht werden, die ihnen vollständig unverständlich sind. Ich möchte fast behaupten, die alte Schreibweise der chemischen Formeln, in welchen ein Metall sich mit Sauerstoff zu einer Basis verbindet, damit die entstandene Basis mit der vorhandenen Säure ein Salz bilden kann, ist zu Unterrichtszwecken viel besser verwendbar als die neueren Theorieen. Im Verlauf des Unterrichts, wenn das Verständniss für chemische Vorgänge eine gewisse Höhe erreicht hat, dann ist es Zeit die Typentheorie in den Unterricht einzuführen. Lässt doch der Lehrer des Lateinischen dem Sextaner oder Quintaner einen syntaktischen Fehler ungestraft hingehen in dem Bewusstsein, dass später die bessere Erkenntniss folgen werde. Bietet so der chemische Process treffliches pädagogisches Material, so thut dies nicht minder die Chemie, deren Wichtigkeit ja sogar das Gymnasium anerkennt. Der Verlust an Zeit beim Gewinn an Kraft lässt sich durchgängig erweisen, ja jede physikalische Erscheinung bietet durch ihre Erklärung die Gelegenheit auf das Vorstellungsvermögen des Schülers einzuwirken.

Wird auf diese Weise bei jeder Erscheinung nach Grund und Ursache gefragt, so wird der Schüler in die Vorstellung der Causalität eingeweiht, wodurch er einen grossen Schritt in der

Entwickelung seiner geistigen Fähigkeit gefördert wird. Mit dem Begriff der Causalität lässt sich leicht noch eine weitere Betrachtung verknüpfen, indem die beobachteten Erscheinungen als der Grund erkannt werden, aus dem spätere Erscheinungen folgen. Als Beispiel führe ich hier nur an die Massen von Stärke und Zucker, welche von der Pflanze in einzelnen Theilen behufs späterer Verwendung zur Blüthenbildung (Zuckerrohr) oder zur Vermehrung (Kartoffel) aufgespeichert werden, welche Theile andererseits wieder fast die einzigen Theile sind, welche als Nahrungsmittel für den Menschen Verwendung finden.

Nachdem solchergestalt aus den ursprünglichen Wahrnehmungen die Vorstellungen entstanden sind, bleibt noch ein weiterer Schritt in der Abstraction zu thun, der der Bildung der Begriffe. Es handelt sich dabei um ein klares Bewusstsein über das gegenseitige Verhältniss der einzelnen Vorstellungen und der Merkmale, welche sie in einer Gesammtanschauung vor Augen führen. Es kommt hierbei auf eine genaue Scheidung und Verbindung der Vorstellungsmomente an, welche zu einer sichern und bewussten Bestimmung der Gattung oder der genetischen Auffassung eines Vorganges führt. Nach den Lehren der Logik bleibt bei Bildung des Begriffs von den allgemeinen Vorstellungen nur das Wesentliche zurück. Die Naturwissenschaften treten dabei wieder in ihr volles Recht; denn, die Mathematik ausgenommen, giebt es keine Wissenschaft, welche klarere und einleuchtendere Regeln aufzuweisen hätte, in keiner Disciplin lässt sich leichter und sicherer ein Beweis führen, nirgendwo endlich ist mit grösserer Klarheit eine Definition zu geben. Die Begriffe der Pflanze, des Thiers u. s. w., der der Zelle, des Blattes, der Schwere und der übrigen allgemeinen Eigenschaften der Körper, Definition derselben und Beweise dafür, die Lehre von der Metamorphose und ihre Belege u. s. w. Das sind die hierher gehörigen Dinge.

Der Grund dieses Vorzuges der Naturwissenschaften liegt darin, dass in keiner Wissenschaft in so ausgesprochener Weise auf Grund von Erkenntnissen die aus der Wahrnehmung entstanden sind, die weiteren Vorstellungen und Begriffe gebildet werden; mit einem Wort, es liegt in der bis ins Kleinste durchgeführten exacten Methode derselben.

Aus dem Gesagten geht hervor, dass der naturwissenschaftliche Unterricht, indem er von der Wahrnehmung zur Vor-

stellung, von dieser zum Begriffe führt, zur Ausbildung des Verstandes nicht nur verwendbar, sondern in manchen Theilen fast unersetzlich ist.

Die zweite Thätigkeitsform des Geistes, mit deren Ausbildung der Unterricht zu thun hat, ist die Einbildungskraft oder Phantasie. Auch sie geht aus von der Wahrnehmung, wandelt analog dem Bildungsgange innerhalb des Verstandes dieselbe zunächst zum Bilde um, welches sie dann zum Ideale verklärt. Während vorher der intellectuelle Inhalt Gegenstand des geistigen Interesses ist, hat man es hier mit der formalen Vollendung zu thun, um aus ihr Grundsätze für Leitung der Phantasie und die Regeln des Geschmacks zu entnehmen. Vorhin waren Schärfe und Klarheit, jetzt sind Schönheit und Ebenmass die Zielpuncte der Geistesthätigkeit. An der Anschauung des Thieres entwickelt sich sein Bild, welches unter Ausscheidung des Flüchtigen und Nebensächlichen, das Charakteristische seiner Formen fixirt, seine Eigenthümlichkeiten darstellt und dasselbe einer bestimmten Gattung von Geschöpfen einreiht. Die Betrachtung des Eichbaums, der Tanne und der Palme liefern drei durch charakteristische Eigenthümlichkeiten von einander unterschiedene Bilder. Humboldt hat diese Seite der Naturwissenschaft in seiner berühmten Abhandlung über die Physiognomik der Gewächse einer eingehenden Beurtheilung unterzogen. Er führt verschiedene Familien, z. B. die Palmen, die Heidekräuter, die Nadelhölzer an, weist an ihnen den der Pflanzenart eigenen Charakter nach und schildert den Einfluss, den ihr massenhaftes oder vereinzeltes Vorkommen auf das Aussehen einer Gegend ausüben: eine Gegend, in der vorwiegend Nadelhölzer vorkommen, macht einen ganz andern Eindruck auf den Beschauer als eine solche, die vorzugsweise von Heidekräutern bewohnt wird. Die Schilderung der Palmen, welche manchmal die Höhe von 100 und mehr Fuss erreichen, deren glatter Stamm die Erlangung der Blüthe für den Botaniker fast unmöglich erscheinen lässt, unter deren in der Luft schwebenden Wurzeln Viverren und kleine Affen ihr Wesen treiben, ist wohl im Stande die Phantasie des Schülers mit neuen Bildern zu erfüllen, deren Vergleichung mit den bei uns einheimischen Formen, der knorrigen Eiche, der glattrindigen, säulenartigen Buche, wohl geeignet erscheint seinen Sinn für Schönheit zu entwickeln. Besonders werthvoll in dieser Beziehung ist auch die Pflanzen- und Thier-

geographie im weitesten Sinne des Wortes. Zu diesen schon länger bekannten und gepflegten Wegen kommt noch Etwas hinzu, was bisher vielfach vernachlässigt worden ist. Dies ist die Rücksicht auf Form und Farbe der einzelnen Naturkörper. Bisher kamen diese beiden Dinge nur in soweit in Betracht, als sie in einzelnen Fällen zur genaueren Bestimmung irgend einer Art nothwendig erschienen. Es ist wohl selten im Unterricht auf die schöne Form, die prächtige Farbe einer Blüthe, eines Käfers hingewiesen worden; noch viel weniger ist auf den Zusammenhang dieser Dinge mit andern aufmerksam gemacht worden. Die fruchtbaren Ideen, die in der Darwin'schen Hypothese von der Entstehung der Arten im Kampf ums Dasein verborgen liegen, lassen sich hier aufs vortheilhafteste verwenden. Weshalb ist das Thier, welches in der Wüste lebt, unscheinbar von Farbe? Woher stammt das gefleckte Fell des Tigers? Das sind Fragen, der Beantwortung nicht schwer, deren Erörterung auf die Ausbildung der Phantasie den besten Einfluss ausübt.

In die moderne Wissenschaft ist endlich ein Begriff eingeführt worden, der nur vermittelst der Phantasie gebildet werden kann, es ist dies der Begriff des Typus. Wenn die Chemie ihre Typentheorie aufstellt, so spricht die Zoologie von der typischen Verschiedenheit der Thiere; der Typus der monokotylen Gewächse endlich ist himmelweit verschieden von dem der dikotylen. Ueberall, in allen Zweigen unserer Wissenschaft, begegnen wir daher Vorstellungen, die nur vermittelst der Phantasie erlangt werden können. Es handelt sich nur darum das vorhandene Material auch wirklich zu verwerthen. Aus der Anschauung der einzelnen Formen wird durch Aussonderung des Unwesentlichen das Charakteristische festgestellt und zu einem Bilde vereinigt, durch deren Zusammenstellung werden Ideale gebildet.

Wir kommen nun zu dem dritten und letzten Theil, zu dem am meisten bestrittenen, nämlich nachzuweisen, dass und inwiefern der Unterricht in den Naturwissenschaften im Stande ist auf das Gemüth des Menschen zu wirken.

Fast in allen Zweigen des Wissens ist seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts eine Veränderung eingetreten; fast in allen hat man angefangen eine genetische Anschauung der Dinge zu begründen. Während früher das Weltsystem als ein seit Ewigkeit ruhendes angesehen wurde, trat die Hypothese seiner allmählichen Gestaltung auf und zählte bald sämmtliche Natur-

forscher zu ihren Anhängern. In Folge davon entwickelten sich zwei neue Wissenschaften, die Geognosie und die Geologie, in welchen zwar widerstreitende Ansichten sich geltend machten über die Art und Weise der Entwicklung, die aber immer darin übereinstimmten, dass gewisse Factoren an der Bildung der Erde theilgenommen hätten.

Hand in Hand damit ging die Philologie, die sich zur vergleichenden Sprachwissenschaft entwickelte, durch welche in dem Entstehen, Aus- und Umbilden und endlichen Vergehen der Sprachen eine Entwicklung wahrgenommen wurde. Die Geschichte zog ausser Staat und Kirche sämmtliche Seiten des menschlichen Geistes in den Kreis ihrer Betrachtung; an Stelle der ruckweise hereinbrechenden Ereignisse, an die man früher geglaubt, setzt sie die in ruhiger Continuität verlaufenden Begebenheiten; nicht den Revolutionen, sondern den Jahrhunderten dunkler Vorbereitung wendet sie ihre Aufmerksamkeit zu. Bei dieser Umwälzung blieben auch die Naturwissenschaften nicht zurück. Während sich dieselben bisher begnügten die Naturkörper nach feststehenden äusseren Merkmalen in gewisser Ordnung zu registriren, begann man jetzt mit der Betrachtung der Entwicklung der Dinge. Für die organische sowohl wie für die unorganische Welt wurden Gesetze aufgestellt, nach denen Entstehen, Wachsen und Gedeihen und Vergehen der Dinge beurtheilt wurde. Das Gesetz von der Erhaltung der Kraft, die Bedeutung der Zelle für den Aufbau des Thier- und Pflanzenkörpers, die Darwin'sche Descendenztheorie, das sind grundlegende Principien, auf denen sich die moderne Naturwissenschaft aufbaut. Wenn man von diesem Gesichtspuncte unsere Wissenschaft betrachtet und diesen Gedanken festhält bei der Bestimmung der Methode, die beim Unterricht verfolgt werden muss, so ergiebt sich auch die Bedeutung derselben zur Ausbildung der Gemüthsthätigkeit. Sucht und findet man in der Natur Gesetze, die als allgemein gültige Grundsätze sich überall nachweisen lassen, so kann man beim Betrachten des Stoffes einen geistigen Hintergrund nachweisen; man lernt das Ewige kennen im Wandel der Dinge und sieht, wie Alles nur durch das Gesetz besteht. Werden nach diesen Grundsätzen die Naturwissenschaften gelehrt, so führen dieselben zu einer sittlichen Weltanschauung, indem sie die Welt als ein nach bestimmten Gesetzen wohlgeordnetes Ganzes auf-

fassen lehren, in welchem jedes Einzelne seinen bestimmten Zweck hat.

Es ist nun die Frage, ob es möglich ist in der angedeuteten Weise Naturwissenschaften zu lehren. Auf alle Zweige unserer Wissenschaft unsere Untersuchung auszudehnen würde zu weit führen; wir müssen uns begnügen an einem Beispiel zu zeigen, in welcher Weise der gestellten Forderung genügt werden kann.

An der Pflanze lassen sich Achse und Blatt als die wesentlichen Theile unterscheiden. Die Achse zerfällt in Stengel und Wurzel, die Wurzel hat keine Blätter, der Stamm ist der Träger der Blätter und zerfällt nach der verschiedenen Art der Blätter in verschiedene Theile. Diese Grundanschauungen lassen sich nach dem im ersten Abschnitte Angedeuteten leicht entwickeln. Bleiben wir nun bei der Betrachtung der Blätter stehen, so war es und ist es leider noch heute auf den meisten Schulen die Regel, dass man die Blätter mechanisch nach ihrer äussern Form in eine Menge von Arten eintheilte oder vielmehr denselben eine Menge von Namen beilegte, ohne daran zu denken, dass der Bildung des Blattes ein prächtiges Gesetz zu Grunde liege, nach dem sich durchgängig alle Blätter entwickeln. Das Gesetz sagt: Die Blätter theilen sich nach der Dreizahl. Auf Grund dieses Gesetzes finden die mannichfachsten Modificationen statt: die Blätter theilen sich vollständig, der Blattstiel verlängert sich bei der Theilung oder nicht; Beides wird combinirt. In allen, auch den complicirtesten, Formen lässt sich dieses Gesetz nachweisen. Der Einwurf, derartige Behandlungeweise sei zu schwierig für Anfänger, dieselben könnten das nicht verstehen, ist nicht stichhaltig; denn gerade die kleinen Schüler (Sextaner und Quintaner) wissen mit wahrer Lust das Gesetz in den einzelnen ihnen vorgelegten Formen aufzufinden. Es darf nicht versäumt werden durch Zeichnungen, die man vor den Augen der Schüler entstehen lässt, dem mangelhaften Verständniss zu Hülfe zu kommen. Die Zeichnungen, die nur aus wenigen Strichen bestehen würden, lässt man nachzeichnen, natürlich nachdem die Richtigkeit durch eine hinlängliche Anzahl von Beispielen nachgewiesen ist. Als Aufgabe lässt man dann bestimmte Blattformen suchen, also z. B. ein Blatt, welches unvollständig getheilt ist, aber bis zum dritten oder vierten Grade, während gleichzeitig der Blattstiel verlängert ist. Dabei lernt der

Knabe besser anschauen und seine Augen besser gebrauchen, als wenn er angewiesen wird irgend eine vorgezeigte Pflanze aufzusuchen und nach vorgeschriebenen Merkmalen zu beschreiben. Man muss den Schüler lehren in der Pflanze nicht eine Sammlung von einzelnen Merkmalen zu sehen, sondern dieselbe als die Verkörperung eines Gesetzes zu betrachten.

Dies Beispiel wird genügen, um die Art und Weise, in welcher in dieser Beziehung der Unterricht zu leiten ist, zu bezeichnen. In derselben Weise, wie es hier für die Bildung des Blattes angedeutet ist, lassen sich Normen für Bildung der übrigen Theile finden, sowohl im Pflanzenreich als im Thierreich, hier manchmal in viel grösserer Mannichfaltigkeit. Hier ist auch die schon früher angeführte Erscheinung nicht zu vergessen, dass Pflanzen und Thiere zum Zweck späterer Verwendung gewisse Substanzen vorbilden und aufspeichern, im Pflanzenreich, wie schon oben bemerkt, im Thierreich ebenso, vielleicht in noch höherem Masse (im Ei, im Insectenleben).

Wenn man in dieser Weise die Natur betrachten lehrt, wenn man immer auf Gesetze zurückkommt und das Hauptaugenmerk auf das in jeder einzelnen Form in besonderer Weise zum Ausdruck kommende Gesetz richtet, so kann man wohl mit Recht behaupten, dass der naturgeschichtliche Unterricht zur Ausbildung des Gemüthes und Charakters nicht ohne Erfolg ist, indem man den Schüler gewöhnt Alles als unter feststehenden Gesetzen stehend und wirkend zu betrachten.

Die Naturwissenschaften, sagt Liebig, lehren die Welt, dass Beobachtung und Erfahrung, und nicht die Auctorität, den letzten Entscheid zu geben haben; sie erzeugen den lebendigen, festen Glauben an das Bestehen von unwandelbaren Moral- und Naturgesetzen, denen sich unterzuordnen und zu gehorchen das höchste Streben eines intelligenten Wesens sein muss.

Fassen wir nun kurz Alles zusammen, so ist das Resultat unserer Untersuchung, dass der naturgeschichtliche Unterricht für die Entwicklung des Verstandes ganz vorzügliches, zum Theil unersetzliches Material liefert, dass derselbe aber auch zur Ausbildung der Phantasie von wesentlichem Vortheil ist, wenn er in angemessener Weise ertheilt wird, dass endlich auch die Gemüthsbildung nicht leer ausgeht.

Bei allen dreien, besonders bei der letztgenannten Form der Geistesthätigkeit, ist es nothwendig den naturhistorischen Unter-

richt in genetischer Weise zu betreiben, d. h. die Entwicklungsgeschichte immer in den Vordergrund zu stellen; das Uebrige ergiebt sich dann von selbst. Dann werden Verstand, Phantasie und Gemüth der Schüler durch diesen Unterricht gebildet werden.

II. Recensionen und Anzeigen von Büchern.

A. Litteratur über die Realschulfrage.

1. Ostendorf: Mit welcher Sprache beginnt zweckmässiger Weise der fremdsprachliche Unterricht? Düsseldorf 1873.

Die Frage, mit welcher Sprache am zweckmässigsten der fremdsprachliche Unterricht beginne, hat vor einigen Jahren Herr Dr. Bratuschek in einer Programmabhandlung der Friedrichs-Werderschen Gewerbeschule zu Berlin aufgeworfen und für das Französische entschieden. Der Gedanke ist von Herrn Ostendorf neuerdings lebhaft befürwortet und sowohl in dem Programm der Düsseldorfer Realschule 1873 als auch in der October-Conferenz*) eingehend erörtert worden.

Als Herr Ostendorf in der October-Conferenz seinen Antrag begründet hatte, erklärte zunächst Herr Jäger (Prot. S. 88): »dass der entwickelte Plan neu nnd unter den Fachgenossen noch nicht hinlänglich erwogen sei, um in einer Versammlung discutirt zu werden, welche, wie die gegenwärtige, zur Berathung alsbald in die Praxis überzuführender Einrichtungen berufen sei«. Damit, dass der entwickelte Plan unter den Fachgenossen nicht hinlänglich erwogen sei, hatte der Herr Recht, seit sich durch die Reglements viele Lehrer entwöhnt haben über pädagogische Fragen nachzudenken und, wie Herr Jäger, nur in dem Tagesleben der Gegenwart stecken; was aber das neu betrifft, so erinnert es mich sehr an das nuper d. i. paucis ante saeculis, und beweist es deutlich, was für pädagogische Capacitäten mit in die October-Conferenz gerathen waren. Der Ostendorf'sche Plan ist nämlich nicht nur 200 Jahre alt, sondern zählt unter seinen Anhängern zwei der ausgezeichnetsten Pädagogen Deutschland's: Comenius und Herder. Während ein Jäger erklärt, es sei pädagogisch nicht richtig den Knaben, welcher bereits eine Elementarschule durchgemacht habe, in eine dem ihn umgebenden Leben so nahe liegende Gedankenwelt einzuführen, »da es

*) Protokolle im Centralblatt S. 84 ff., im Central-Organ 1873 S. 711.

darauf ankomme ihn von dem Tagesleben der Gegenwart abziehen« (wörtlich S. 89 der Protokolle im Centralblatt), suchen jene das aufwachsende Geschlecht für das Leben geschickt und im Tagesleben der Gegenwart heimisch zu machen, dass das Kind, Mann geworden, die Gegenwart verstehe und tüchtig in das Tagesleben eingreife und an ihm mitwirke.*) Demgemäss fordert Comenius, dass das Kind zuerst und vor Allem in der Muttersprache sicher und heimisch werde, sie beherrschen lerne, dass es dann zunächst die Sprache eines benachbarten Volkes sich aneigne, danach erst Latein, Griechisch, Hebräisch (die Mediciner Arabisch). Für die Methode der Spracherlernung stellt er als Gesetz auf: Bei Erlernung einer neuen Sprache ist der Lehrling nur auf die Abweichungen dieser Sprache von der Grammatik der ihm schon bekannten Sprachen aufmerksam zu machen, ohne jedesmalige Wiederholung des Gemeinsamen. (Raumer 2. 62. Vgl. auch Pappenheim, Comenius 1871 S. 26.) Die gleiche Ordnung will Herder in seinem Ideal einer Schule 1769 bei der Spracherlernung inne gehalten wissen: »Nach der Muttersprache folgt die französische; denn sie ist die allgemeinste und unentbehrlichste in Europa, sie ist nach unserer Denkart die gebildetste: der schöne Stil, der Ausdruck des Geschmacks ist am meisten in ihr geformt und von ihr in andere übertragen worden; sie ist die leichteste und einförmigste, um an ihr einen Praegustus der philosophischen Grammatik zu nehmen; sie ist die ordentlichste zu Sachen der Erzählung, der Vernunft und des Raisonnements. Sie muss also nach unserer Welt unmittelbar auf die Muttersprache folgen und vor jeder andern, selbst vor der lateinischen vorausgehen. Ich will, dass selbst der Gelehrte besser Französisch als Latein könne«. Und um zu beweisen, dass auch in der Neuzeit die Frage nicht neu ist, folge hier eine Stelle aus K. Schmidt's Gesch. d. Pädag. Bd. 4, S. 491 (2. Aufl.): »Unentschiedene Fragen sind weiter auf dem Boden der Realschule, ob nach der deutschen mit der englischen oder französischen Sprache zu beginnen und ob neben den neueren Sprachen auch die lateinische zu treiben ist. — — In der Neuzeit wird von dem pädagogischen Grundsatze aus, dass aller Unterricht vom Nahen zum Fernen gehen

*) Raumer 2, 45: In jeder Woche bestimmte Comenius eine Stunde zum Vorlesen von Zeitungen, um so die Geschichte der Gegenwart und Geographie zu erlernen«. Prof. Trap in Halle gab ein Wochenblatt für Schulen heraus, das auch Gedike brauchte (Schulschr. 1, S. 127 und 155). Es dürfte vielen Lesern nicht unwillkommen sein, wenn Abschnitte aus diesem Wochenblatte irgendwo wieder abgedruckt würden; es hat, soviel ich weiss, nur 2 Jahre bestanden, 1781 u. 82. Trap leistete nicht, was man, namentlich auch Zedlitz, von ihm erwartet hatte, und verliess Halle bald wieder. In den englischen Alumnaten ist es selbstverständlich, dass die Schüler Zeitungen lesen und an den politischen Tagesfragen lebhaften Antheil nehmen. Dadurch wirkt der Humanismus in England nicht so schädlich wie in Deutschland.

muss, geltend gemacht, dass für den Deutschen unter den classischen Sprachen der Neuzeit die englische die ihm verwandteste und deshalb auch die am ersten und frühesten zu erlernende sei. »Die englische Sprache — sagt K. Schmidt in der Gymnasialpädagogik — steht dem Deutschen näher als die französische: es tritt ihm in ihr das germanische Element entgegen und damit germanisches Geistesleben, germanische Anschauung, darum selbst ähnliche Construction und Betonung. Und die englische Sprache eignet sich vorzüglich auch deshalb als erste Nachfolgerin der Muttersprache, weil in der Zeit, wo das Kind die erste fremde Sprache zu lernen beginnt, die Vorstellungswelt im Lebensmittelpuncte, die Begriffswelt noch im Hintergrunde steht: durch die englische Sprache, weil sie arm an Flexionsformen ist, wird der jugendliche Geist nicht in den Formalismus hineingestürzt — sie repräsentirt auf dem Sprachfelde der Pädagogik die Anschauung und Vorstellung«.*) Und auf S. 1016: »Muss das Kind bereits eine fremde Sprache lernen, ehe ihm die Handhabung der Muttersprache geläufig geworden ist, so wird sein inneres geistiges Leben entweder mit dem sprachlichen Ausdruck in Widerspruch treten oder so gänzlich verkrüppeln, dass gar keine Vorstellungen und Gefühle wahrhaft lebendig in ihm werden, weil die ihm natürlichen und mit der Muttermilch eingesogenen noch nicht fest waren, als es schon fremde aufnehme musste. — — Nachdem die Muttersprache in ihren wesentlichsten Grundzügen angeeignet ist, muss naturgemäss diejenige Sprache erlernt werden, welche dem Genius derselben am verwandtesten ist. Das ist, naturgemäss, eine neuere Sprache, weil die neueren Sprachen wegen

*) Recht lehrreich ist es mit den obigen Worten und Theorieen die folgenden Worte des Herrn Ostendorf zu vergleichen; der Vergleich zeigt, dass mit den Theorieen auf dem Schulgebiete gar nicht vorwärts zu kommen ist, ja dass sie von dem Ziele abführen oder das Ziel verdunkeln. »Berücksichtigt man die verschiedenen Eigenschaften, welche die Formen einer Sprache haben müssen, um in dem Anfangsunterrichte wahrhaft bildend zu sein, so möchte unter allen alten und neueren Culturssprachen wohl die italienische (!) für diesen Unterricht, soweit es sich um deutsche Knaben und Mädchen handelt, die geeignetste sein. — — Im Englischen sind die Formen zu sehr abgestreift und die noch erhaltenen den deutschen Formen zu ähnlich, als dass durch diese Sprache unsere Knaben gehörig zum Bewusstsein der in die Formen eingeschlossenen Denk-Kategorie gelangen könnten. Wo daher nicht besondere Verhältnisse es rathsam erscheinen lassen den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Englischen zu beginnen, werden deutsche Schulen sich zweckmässigerweise für das Französische entscheiden«. Von dem Anderen zu geschweigen, so gestehe ich, der ich »heisse Magister, heisse Doctor gar und ziehe schon an die zehn Jahr meine Schüler bei der Nase herum«, dass ich »die in die Formen eingeschlossenen Denk-Kategorieen« trotz Becker's Organismus blutwenig begriffen habe. Meine Schüler mögen sie indess wohl besser begriffen und den tiefen Zusammenhang zwischen Logik, Psychologie und Grammatik mehr erfasst haben als ich. Ich habe beim Einüben der Formen nie an die Denk-Kategorieen gedacht.

der Aehnlichkeit der ihnen zu Grunde liegenden Anschauungen die grösste Gleichheit und Aehnlichkeit in den Elementen des Vorstellens haben und ihre Differenzen mehr nur in den Unterschieden des sinnlichen Lautes ruhen. Das Ergreifen der altclassischen Sprachen hingegen erfordert bereits ein tieferes Geistesleben, ein Leben in der Begriffswelt«.

Ich führe diese Stellen an, absichtlich alle aus sehr bekannten Schriften, um zu zeigen, was von manchen Mitgliedern der October-Conferenz zu halten ist. Wie die »Gutachten« fordern auch die Protokolle der Schul-Conferenzen sowohl an sich die schärfste Kritik heraus als auch insbesondere, weil die dort geäusserten Ansichten massgebend werden können. Auf gleich tiefer Stufe pädagogischer Bildung mit Herrn Jäger steht der ehemalige Gymnasial-Director Dr. Techow, der, obgleich er bereits in der Conferenz für das Volksschulwesen des Guten nicht eben viel zu Tage gefördert hatte, dennoch auch zu dieser Conferenz berufen wurde. Diese zweite Capacität (Prot. S. 90) hob hervor: »dass sich aus der durch die Betonung des Französischen folgenden Beschränkung des lateinischen Unterrichts das Eindringen in das classische Alterthum nicht in der erforderlichen Weise erreichen lasse,« und führte an: »dass für den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Lateinischen die Erfahrungen der Jahrhunderte sprächen, weshalb auch die Gestattung eines sich über diese Erfahrungen hinwegsetzenden Versuchs gegründete Bedenken gegen sich habe.« Ueber die arge Unwissenheit von Schulmännern in der Geschichte der Pädagogik und über die edle Dreistigkeit, trotz der Unwissenheit, mit seiner Meinung vorzutreten, hört man allmählich auf sich zu wundern; aber dass einer, der sich liberal nennt und für den Fortschritt brennt, auch nicht einmal den Versuch einer Neuerung gestatten will, das ist denn doch selbst für eine Michelsgeduld etwas zu viel. Wie kommt der Herr dazu das Feudalwesen, für das die Erfahrungen der Jahrhunderte und Mecklenburg noch heut reden, zu bekämpfen?

Gegenüber solcher Beschränktheit und Unwissenheit macht es einen wohlthuenden Eindruck, dass Herr Wiese erklärte, »ein sorgfältig durchgeführter Versuch sei um so weniger abzulehnen, als im Privatunterricht*) ein diesem Plan gleichartiger Weg bisweilen schon mit Erfolg eingeschlagen worden sei«. Herr Wiese wollte die Zulassung eines solchen Versuches jedenfalls auf realistische Schulen beschränkt haben. Herr Bonitz erklärte es für wünschenswerth, dass der Kern des Planes, Unterricht im Französischen vor dem Lateinischen und so ein wirk-

*) Nur im Privatunterricht? Nach Ausweis der Programme der Kgl. Realschule zu Berlin wurde — mir lagen neulich Programme aus den 30er oder 40er Jahren vor — der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen begonnen. Wann und warum die Umstellung stattgefunden, weiss ich nicht.

licher gemeinsamer Unterbau für Gymnasium und Realschule, auch für den gymnasialen Bildungsweg durch Erfahrung erprobt würde, und wenn er auch nach dem thatsächlichen Standpunct der psychologischen Wissenschaft [die bekanntlich noch nicht die Kinderschuhe ausgetreten hat und noch in den Windeln liegt] es nicht für möglich halte den Erfolg mit voller Sicherheit zu verbürgen, so halte er doch einen mit Consequenz durchgeführten Versuch in dem Fall für unbedenklich, wenn Director und Lehrer-Collegium von der Zweckmässigkeit des Planes überzeugt seien«.

Was die Versuche und Erfolge anlangt, so brauchen Versuche nicht erst neu angestellt, Erfolge nicht erst lange abgewartet zu werden; sie liegen vor in dem modernen Gesammt-Gymnasium zu Leipzig, in der von Dr. Schröder zu Mainz geleiteten Realschule; mit dem Englischen beginnt, wie ich neulich aus einem Programm ersah, eine Realschule in Bremen.

Die Sache ist also weder neu, noch so gar abgeschmackt; und Herr Ostendorf steht uns mit seinem Vorschlage nicht beinahe ausser der Discussion, wie Herr Clemm in den Neuen Jahrbächern für Philologie und Pädagogik von Fleckeisen und Masius (1874) behauptet; wir haben die Natur des Hahnes abgelegt, der, mit dem Kopf auf den Tisch gedrückt, vor dem Kreidestrich, den man von seinem Schnabel aus zieht, ruhig liegen bleibt, in der Meinung, er sei angebunden. Wer neue Gedanken oder alte Gedanken in neuer Anwendung bringt, steht in allen Lebenskreisen in hohem Ansehn — nur in der Schule nicht. Friedrich der Grosse setzte dem eine Belohnung von 25 oder 50 Ducaten aus, der eine Verbesserung des Landrechts anzugeben wisse. Friedrich Wilhelm I. befahl sogar die Candidaten zu fragen, ob sie Etwas zur Verbesserung der Schulen wüssten. Unser Dank gegen Herrn Ostendorf bestehe darin, dass wir seine Gedanken prüfen nach Gründen und Tragweite, und, wenn sie sich als gesund und haltbar herausstellen, dass wir ihnen unsere Unterstützung leihen und zu ihrer Verwirklichung beitragen.

Bei der Begründung seiner Behauptung, dass der fremdsprachliche Unterricht am zweckmässigsten mit einer neueren Sprache beginne, hat sich Herr Ostendorf mit Vorliebe der humanistisch-formalistischen Gründe und Scheingründe bedient; womit sonst die Latinisten ihr Latein begründen, rechtfertigen oder beschönigen, wie man will, damit empfiehlt derselbe das Französische. Treibt man die Teufel durch Beelzebub aus? Warum gegen einen Feind mit schlechten Waffen sich des Vortheils der besseren Waffen begeben? warum mit der Armbrust kämpfen, wenn man Feuerwaffen hat? freiwillig die Feuerwaffen ablegen und zur Armbrust zurückkehren, wenn der Feind noch mit der Armbrust kämpft? Die formalistischen Gründe sind den Laien, die Herr Ostendorf in anerkennenswerthester Weise durch seine

Schriften aufzuklären und zu gewinnen sucht, glaube ich, unverständlich oder wenigstens schwer verständlich, für den Fachmann, soweit ich von mir auf andere schliessen darf, ermüdend und zum Theil hinfällig. Ich hebe die wichtigsten Puncte heraus: »Die Aussprache-Uebungen wirken nützlich auf die Muttersprache zurück, bilden den Sinn für Nettigkeit, Klarheit und Schönheit (S. 9).« Es ist doch wohl natürlicher und einfacher erst dann an die fremde Sprache zu gehen, wenn die Sprachwerkzeuge und das Ohr an und in der Muttersprache vollkommen ausgebildet sind, wenn an dieser der Sinn für Nettigkeit, Klarheit und Schönentwickelt und geschärft ist. — Der Formenlehre und der Syntax schreibt Herr Ostendorf gleich den Latinisten einen selbständigen Werth zu (Prot. S. 85); das französische Zeitwort sei namentlich bildender als das lateinische (S. 9. 11.). Mir scheint die Formenlehre und Syntax, welcher Sprache es sei, nur Mittel zum Zwecke, und wie man die Kinder die Zahl- und Schriftzeichen nicht um ihrer selbst willen lehrt, sondern damit sie durch ihre Kenntniss rechnen, lesen und schreiben lernen, wie man die Noten lehrt und Läufe und Fingerübungen machen lässt, nicht um ihrer selbst willen, als ob sie an sich etwas Bildendes hätten, sondern lediglich um der Musik willen, dass das Kind musiciren lerne, so, glaube ich wenigstens, hat auch die Einübung der fremden Wort- und Redeformen nur den Zweck die fremde Sprache und die in ihr niedergelegten Gedanken zu verstehen und selbst in ihr zu reden und seine Gedanken in ihr auszudrücken. Ist von bildend ein Comparativ nach der Bedeutung des Wortes zulässig? Mir scheint das so wenig der Fall wie von golden, hölzern u. s. w. Welchen Sinn hätte die Frage, ob das Clavierspiel bildender sei als das Geigenspiel? Die Bildung besteht in der Aneignung eines Bildungsstoffes. Die Bildungsstoffe sind der Art, aber nicht dem Grade nach verschieden. Wer Französisch lernt, der eignet sich französische Bildung an, wer Lateinisch lateinische. Dass das Eine nützlicher sei nach den gegebenen Verhältnissen dessen, der das Eine oder das Andere hat, kann ich mir wohl vorstellen, aber dass das Eine an sich bildender sei als das Andere, kann ich nicht einräumen. Die Litteratur und der Gedankenreichthum der einen Sprache mag reicher sein als die der andern; aber lässt sich dieser Reichthum zweier Cultursprachen zählen? und, könnte man ihn zählen, muss das Gedankengold nicht auch gewogen werden! Wer will da zählen und wägen? — Die lateinische Formenlehre verursache der Mehrzahl der Schüler viel Kopfzerbrechen und biete durchschnittlich zu viel Schwierigkeiten (S. 9), die Erlernung der Genusregeln erfordere sehr viel Zeit und Mühe (S. 40); die lateinischen Formen seien für Kinder zu schwer, während es dann wieder heisst, die Aussprache des Lateinischen biete nicht genug Schwierigkeiten, das Französische erheische gespanntere Aufmerksamkeit; alle Philologen erklärten, für das Latein seien

10—12 Stunden nicht ausreichend. — Keine dieser Behauptungen halte ich für stichhaltig. Durchaus nicht alle Philologen erklären 10—12 Stunden für unzureichend, sondern höchstens solche, die eben nur Philologen sind und nicht auch Pädagogen, und die dazu nicht lehren können. Wer nicht schneidern kann, bringt eben in Jahr und Tag nicht nur keinen Rock zu Stande, sondern verdirbt auch noch das Zeug. Die Leser des C. O. wissen, dass es in Preussn Zeiten gegeben hat, wo auch die Gymnasien in VI. und V. nur 6 Stunden Latein hatten und — im Lateinischen mehr leisteten als heut. Werden ungeschickte Lehrer des Französischen mehr leisten? In dem Stoffe liegen die Schwierigkeiten gar nicht, auch in seiner Fremdartigkeit nicht, sondern lediglich in der Behandlungsweise des Stoffes und der Schüler. Die lateinische Grammatik ist in Folge der langen Praxis so schul- und mundgerecht gemacht, die Formen und die Syntax sind so einfach, dass ich behaupte, es sei kaum eine andere Sprache so leicht zu lehren und zu lernen. Ich mache mich anheischig lateinische Grammatik jedem Kinde, wofern es nicht blödsinnig oder bereits durch ungeschickten Unterricht für die Sprache unlustig und verdorben ist, beizubringen (aber nur die lateinische Grammatik, die Sprach- und Denkformen aber durchaus nicht), jeden dahin zu bringen, dass er auch lateinische Schriftsteller versteht, mit anderen Worten: correct aus dem Deutschen ins Lateinische, nicht aber auch aus dem Lateinischen ins Deutsche zu übersetzen. Gesellen, Kellner, Mägde lernen Französisch und Englisch sprechen und lesen, verstehen sie aber darum Corneille und Shakespeare? Lessing konnte nicht einmal das Englische aussprechen und verstand den Shakespeare. So wenig ich die Schwierigkeiten in den lateinischen Formen anerkenne, so wenig stimme ich Herrn O. zu, wenn er S. 13 sagt: »Während im Französischen der Satzbau sich einfach und natürlich dem Denken anschmiegt, stellt sich der lateinische Satz dem Knaben zunächst als ein Räthsel gegenüber.« Ich lasse dahingestellt, ob die grössere Schmiegsamkeit (wegen ihrer grösseren Freiheit in der Wortstellung) nicht gerade der lateinischen Sprache vor der französischen eigen ist. Dass der lateinische Satz aber dem Schüler als ein Räthsel gegenübersteht, kann doch nur bei dem ungeschicktesten Unterricht vorkommen, wenn man nämlich dem Anfänger ohne alle Vorkenntnisse und Vorübungen sogleich einen Schriftsteller in die Hand giebt, was ebenso verkehrt ist, wie wenn ein Clavierlehrer mit Chopin oder Liszt seinen Unterricht beginnt. Geht der Sprachunterricht genetisch, wie es Mager nennt, zu Werke, so hat der Schüler auch im lateinischen Satz kein Räthsel vor sich. Mehr oder weniger bewusst geht der Sprachunterricht doch so vor. Nachdem das Kind gelernt hat, wie die deutschen Formen in der fremden Sprache lauten — der Tisch mensa, des Tisches mensae u. s. w. — giebt man ihm solche Sätze zu übersetzen, die

in ihrem Bau mit der Muttersprache übereinstimmen. Wenn die Sprachformen und die mit der Muttersprache übereinstimmenden Satzformen genügend eingeübt sind, geht man am natürlichsten über zu den Satzformen, die von der Muttersprache abweichen; und sind auch diese erlernt, folgt die Casus-, Tempus-, Moduslehre u. s. w. Diesen Gang habe ich in meinen Lehrbüchern inne gehalten. Ein Räthsel mag der lateinische Satz dem Schüler sein, aber er hat den Schlüssel dazu; und er ist ein Räthsel nicht mehr und nicht minder als der französische oder englische. Dass der Schüler sich dabei der Denkformen und seiner Muttersprache bewusst werde, stelle ich durchaus in Abrede; in jenen wird er unbewusst höchstens geübt, und seine Muttersprache wird — verdorben. Dass das Latein, vorzeitig, d. h. bevor Sicherheit des Sprachgefühls in der Muttersprache vorhanden ist, betrieben, die Muttersprache verdirbt, hebt Herr O. S. 15 f. hervor; aber dass dies durch das Französische nicht geschieht, soll noch bewiesen werden. Es geschieht lediglich in anderer Richtung. »Die Einfachheit der Declination in den neueren romanischen Sprachen oder vielmehr deren vollständiger Wegfall, der Ersatz der Casus durch Präpositionen hat für den deutschen Knaben etwas sehr Bildendes.» (S. 11). Bildendes? ja, wenn Verbildendes auch Bildendes ist. Die Schüler, die viel Französisch und Englisch treiben und aus diesen Sprachen ins Deutsche übersetzen und sie im Deutschen nachbilden, verlernen allmählich ihre eigenen Casus richtig zu brauchen. Kaiser von Deutschland, König von Preussen dürfte aus dem Französischen stammen und sind sicherlich keine Verbesserung unserer Sprache oder, wie viele Schüler aus dem Französischen übersetzten: Verbesserung von unserer Sprache. Von Malesherbe erinnere ich mich bei Ranke gelesen zu haben, dass er, wenn er französisch schreiben wollte, es vermied Lateinisches zu lesen, um sein Sprachgefühl nicht zu trüben und reines Französisch zu schreiben. Jede fremde Sprache wirkt fälschend und verderbend auf die Muttersprache, sogar bei sprachreifen und sprachsicheren Männern, wie viel mehr bei Kindern! So weit meine Beobachtung reicht, verdirbt das Latein hauptsächlich den Periodenbau, die neueren Sprachen die Casus. »Man kann, sagt zwar Herr O. S. 26, es sehr wohl dahin bringen, dass die Uebersetzungen aus dem Französischen zu dem werden, wozu sie werden sollen: zu Meistern für den eigenen Ausdruck,» beim Lateinischen sei es unmöglich. Diesen Zweck der Uebersetzung aus dem Französischen wie aus dem Lateinischen bestreite ich auf das lebhafteste. Gute Uebersetzung fordert Meisterschaft und Beherrschung der Sprache; der Schüler ist Schüler und beherrscht nicht die Sprache, diese beherrscht vielmehr ihn. — Auf S. 4 heisst es: »Ein Vergleich mit den ganz verschiedenen (??) Anschauungen, von denen die Ausdrucksweise der Alten ausgeht, mit den wesentlich verschiedenen (??) Gesetzen, welche sich in

ihrer Satzbildung ausprägen, mit dem Formenreichthum, zu dem unsere Armuth (??) an sprachlichen Formen in einem entschiedenen Gegensatze steht, kann daher auch in hohem Grade bildend sein. Er muss dies namentlich für die Jugend sein, welche dadurch zu gespannter Aufmerksamkeit und eindringendem Nachdenken gezwungen wird.» Die sprachwissenschaftlichen Anschauungen begnüge ich mich durch Fragezeichen anzuzweifeln; gegen die Anschauung, dass die vergleichende Betrachtung der Worte für die Jugend besonders bildend sei, die bei einem Vorkämpfer der Realschulen auffällt, möge Herder sprechen: »Welcher Quintaner kann ein Kunststück von Casibus, Declinationen, Conjugationen und Syntaxis philosophisch übersehen? Er sieht nichts als das todte Gebäude, das ihm Qual macht, ohne materiellen Nutzen zu haben, ohne eine Sprache zu lernen. So quält er sich hinauf und hat Nichts gelernt. Man sage nicht, die todten Gedächtnisseindrücke, die er hier von der philosophischen Form*) einer Sprache bekommt, bleiben in ihm und werden sich zeitig einmal entwickeln. Nicht wahr: ich habe auch Anlage zur Philosophie der Sprache, aber was hat sich aus meinem Donat je in mir entwickelt?« Und Gedicke: »Das Kind will Sachen kennen lernen. Das ist bei ihm Trieb der Natur. Aber die gewöhnliche Methode reisst es mit Gewalt von den Sachen weg, um es mit Zeichen zu beschäftigen — und nicht einmal mit unmittelbaren Zeichen der Sachen und Begriffe, sondern gar nur bloss mit den Zeichen der Zeichen, mit den Zeichen der Wörter oder vielmehr anfänglich nur der Buchstaben.» Der Jugend und der Natur gemäss also ist die Anschauung der Dinge mit dem leiblichen Auge und der geschichtlichen Thatsachen mit dem geistigen. Auch das Wort kann als Sache behandelt werden, vom Sprachgelehrten; aber ein Kind ist dazu nicht vorgebildet. Es gehören zur Sprachvergleichung ausser historischen sogar physiologische Vorkenntnisse. Dies und das aus der Sprachvergleichung in dem Unterrichte der oberen Stufen zur Anregung heranzuziehen ist gut, aber wenn's nicht geschieht, ist Polen auch nicht verloren. Wenn ich wünsche, dass Latein, Französisch und Englisch beim Unterrichte in Beziehung gesetzt werden, so meine ich, dass es zunächst zur Erleichterung des Gedächtnisses geschehe; wenn der Schüler z. B. effeminatio gelernt hat und ihm im Französischen und Englischen effemination aufstösst, so soll er nicht erst das Wörterbuch zu Rathe ziehen. Diese Anleitung und Gewöhnung an die Wortableitung

*) Was ist das eigentlich »philosophische Form?« Es gab eine Zeit und es giebt noch heut Leute, die da meinen, die Sprache lasse sich philosophisch construiren, was bequemer ist als sie historisch verfolgen und philosophisch die Laute erklären. Becker's philosophischer Organismus hat bekanntlich Steinthal mit seiner Schrift »Logik, Psychologie und Grammatik« todt gemacht. Philosophische Grammatik ist, auf Deutsch gesagt, ein Nonsens.

beim Lesen eines unbekannten Wortes zu denken überschätze man aber ja nicht. Das eigentlich Bildende der Spracherlernung darin zu suchen, scheint uns wenigstens grundfalsch. Wird zuviel Gewicht darauf gelegt, so lernen die Schüler vor lauter Worten die Sprache nicht, wie sie jetzt vor Bibelsprüchen die Bibel nicht mehr kennen lernen. Salz gehört zur Speise, aber ist keine Speise.

Herr O. behauptet, es gebe kein gutes lateinisches Elementarbuch, weil es keins geben könne; zum Beweise dessen führt er einzelne mehr oder minder ungeschickte Uebungsbeispiele aus Büchern an. Dass auch in den meinigen, namentlich der 1. Auflage, Manches im Drange der Noth und des Suchens ungeschickt ausgefallen ist, leugne ich nicht. Ich empfehle allen Lehrern es so zu machen wie ich: über ein ungeschicktes Beispiel fortzuspringen. Wenn einmal ein Name vorkommt, (meist habe ich ganz bekannte gebraucht, die dem Schüler aus dem deutschen Lesebuch und aus der Geographie bekannt sind), so wird ein frischer Lehrer darin die Aufforderung sehen die grammatische Dürre durch kurze Erzählung zu unterbrechen. Und sollten sich jene Mängel nicht auch in französischen Uebungsbüchern finden? Soll ich eine Gegenrechnung aus dem Plötz machen?

In den Grundanschauungen findet sich Herr O. vielfach mit Humanisten zusammen. S. 4: »Unsere ganze (??) Bildung beruht auf der Bildung des classischen Alterthums; unsere National-Litteratur, unsere Sprache selbst hat sich unter dem Einflusse der antiken Sprachen und Litteraturen entwickelt! (Durchaus nicht.) Wir können unsere Geschichte nicht wahrhaft und vollständig verstehen, wenn wir nicht auf dem Boden des alten Griechenland's und Rom's einigermassen heimisch zu werden suchen.« — »Zur höchsten Bildung giebt es daher für uns nur einen Weg: den Weg durch Griechenland und Rom.» Diese Worte, bekenne ich, machen mir Herrn Ostendorf zu einem psychologischen Räthsel; wer den Humanisten das zugiebt, hat keinen Grund sie zu bekämpfen. Ich vermag sie auch nicht in Einklang zu bringen mit dem, was S. 56 über die Schäden gesagt wird, die sich ergeben, wenn ein Theil des Volkes, namentlich die Beamten, geistig nicht der Heimat angehört.

Diese humanistische Grundanschauung und die Schwäche der Begründung würden mich zu dem entschiedensten Gegner machen, dass man, von der Ueberlieferung abweichend, das Französische vor dem Lateinischen treibe, wenn nicht Herr O. noch einen Grund vorgebracht hätte; dieser eine Grund scheint mir entscheidend und darum ausreichend. Dass nämlich für eine mogerne Cultursprache das Interesse und damit die Lernlust leichter deweckt wird, weil dem Schüler die Einsicht in den vernünftigen Zweck und den Nutzen leicht aufgeht und weil diese Sprache voraussichtlich allen Schülern im Leben nützlich werden kann

als die internationale Sprache des europäischen Festlandes. Dieser Grund hat in der October-Conferenz des Herrn Techow ideale Galle sehr erregt (Prot. S. 90): »Das heisse in der That, das Lernen nicht des Lernens wegen, sondern eines hinzutretenden Nutzens wegen betreiben, und gerade solche Vorstellungen seien am meisten fern zu halten; bei den alten Sprachen könnten sie gar nicht entstehen, und das sei ein wesentlicher Vorzug derselben.» Erlebt der Herr noch einmal die Vorlage eines neuen Unterrichtsgesetzes, so wird er die Zweckbestimmung des preussischen Landrechts: »Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben« dahin amendiren, dass statt «in nützlichen Kentnissen und Wissenschaften» in unnützen Kenntnissen und Wissenschaften gesagt wird. Die Ansicht des Landrechts mag ja sehr unsinnig sein, aber einstweilen hat das Landrecht noch Gesetzeskraft, und Schulen, die ihre Schüler mit unnützen statt mit nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften ausrüsten, verstossen gegen das bestehende Gesetz.

Der Ansicht, dass die erste fremde Sprache, welche in der Schule gelehrt wird, allenthalben in Deutschland die französische sein müsse, kann ich nicht zustimmen. Ob die eine formenreicher sei als die andere (ein Reichthum, den auch Herr O. nicht gezählt hat), ist völlig gleichgültig. Entscheidend ist, mit welchem Volke wir am meisten in Verkehr, Handels- und wissenschaftlichem Verkehr, stehen. Welcher Sprache Verständniss und Uebung unter gegebenen Verhältnissen den meisten Schülern nützlich und nothwendig ist, das ist nach Zeit und Ort verschieden. Es ist ferner zu sondern, was zur Bildung und was zu einer besonderen Gelehrsamkeit gehört. Auch der Gelehrte soll vor Allem und zuerst ein Gebildeter sein, d. h. er soll mit seinem Volke und den Culturvölkern seiner Zeit in der Wechselbeziehung des Empfangens und Gebens stehen. Die Kenntniss der modernen Weltsprachen gehört zur Bildung, die der todten und alten zur Gelehrsamkeit. Die moderne Bildung in kleinerem und grösserem Umfange, je nach der späteren Lebenstellung und dem Berufe des Schülers, ist das Ziel, das jede Schule zuerst erreichen muss. Das Bildungsziel ist auch das Bildungsmittel. Alle Bildung ergiebt sich 1) aus der eigenen Bildungsthätigkeit des sich Bildenden, aus seinem eigenen Sehen, Empfinden, Denken, und 2) aus der Aufnahme der ausser ihm liegenden Dinge, Menschen und Thatsachen, des Bildungsstoffes. Wissen, was Andere gedacht, gesagt, geschaffen, gethan haben, ist Gelehrsamkeit. Wer bloss auf diese ausgeht, giebt die Bildung auf, giebt seine Selbstthätigkeit, sein eigenes Denken, sein eigenes Sehen u. s. w. auf. Vor lauter fremden Meinungen und Anschauungen bilden sich in ihm keine eigenen. Könnten das die Humanisten begreifen, und besässen die, die es begreifen, Selbstverleugnung und Thatkraft genug, so kämen wir bald zu einer

gesunden, zeitgemässen Gestaltung des öffentlichen Schulwesens; indem jede Schule die nationale und moderne Bildung in den Vordergrund stellte und die gelehrte folgen liesse, bildete sich ganz von selbst ohne Reglements Einheit und Uebereinstimmung in allem Wesentlichen heraus. Der Humanismus ist der Pfahl in unserm Fleisch, der unser Schulwesen beständig in Eiterung erhält.

Die Frage, mit welcher Sprache am zweckmässigsten der fremdsprachliche Unterricht beginne, beantworte ich also mit folgenden Sätzen:

1. Wie in den Schulen die nationale und moderne Bildung überhaupt, so müssen auch insbesondere die modernen Sprachen vor den gelehrten und todten gelehrt werden und ihnen vorangehen.
2. Nicht eher darf mit der Erlernung einer fremden Sprache in den Schulen begonnen werden, als bis a) die Kinder in der Muttersprache ganz sicher und im mündlichen und schriftlichen Gebrauch derselben gewandt sind, und b) es feststeht dass die Kinder in ihrem späteren Berufe und ihrer Lebensstellung die Kenntniss einer oder mehrerer fremder Sprachen nöthig haben und ihnen der vernünftige Zweck ihrer Erlernung begreiflich ist.
3. Wann man ohne Schaden für die geistige Entwickelung des Kindes und seiner Muttersprache mit der fremden Sprache beginnen kann, ist bis jetzt weder theoretisch genügend erörtert, noch praktisch genügend erprobt. Nur so viel steht fest, dass meist zu früh begonnen wird.
4. Man beginne mit der fremden Sprache, die nach den örtlichen Verhältnissen die verbreitetste und unentbehrlichste ist (in West-Deutschland also mit dem Französischen, in einigen Gegenden vielleicht auch dem Holländischen; in den Nordsee-Ländern mit dem Englischen, vielleicht auch Schwedischen oder Dänischen; in Ost-Deutschland mit dem Polnischen, vielleicht auch Russischen; in Süddeutschland vielleicht hie und da mit dem Italienischen; im Binnenlande und in Süd-Deutschland mit dem Französischen); man reihe daran die übrigen fremden Sprachen je nach ihrer Wichtigkeit für das spätere Leben; die todten Sprachen machen in der Reihenfolge den Schluss als rein gelehrte Sprachen, die nur dem Gelehrten zu wissen noth sind.
5. Wie, wer mehrere musikalische Instrumente spielen lernt, nur bei den Anfängen des ersten lange verweilt, bei jedem folgenden über die Anfänge rasch hinwegeilt und hinwegkommt, so sei es auch mit den Sprachen. Die erste Sprache werde genetisch erlernt, bei den folgenden gehe man nach Einübung der wichtigsten und unentbehrlichsten Declinations- und Conjugationsformen sogleich zum Lesen über, lasse einige Gedichte oder zusammenhangende Stücke auswendig

lernen und übe die Grammatik, soweit nöthig, nebenher ein und lasse sie den gereiften Schüler, der schon eine oder zwei Sprachen bis zu einem gewissen Grade kennt, möglichst selbst finden, gebe ihm nicht ein fertiges System, sondern bilde mit ihm aus den Einzel-Erscheinungen das System; man treibe die Grammatik formalbildend.

6. Der Zweck, der bei der Erlernung fremder Sprachen verschieden ist, bestimmt, wie viel von der Sprache, und bestimmt mit, wie die Sprache gelernt wird.
7. Eine solche Neuerung darf nicht etwa durch Reglements geboten werden, sondern damit sie Vertrauen finde und nicht an den dabei unvermeidlichen Fehlern und Missgriffen scheitere, ist es nöthig, die geordnete Mitwirkung der Laien an der Schul-Organisation in der einzelnen Gemeinde wie im ganzen Staate in Anspruch zu nehmen.

Den Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Französischen erklärte in der October-Conferenz Hr. Jäger für »eine moralische Unmöglichkeit; es sei nicht möglich, drei Jahre nach dem französischen Kriege in Deutschland die französische Sprache für die Basis (!) des höheren wissenschaftlichen Studiums factisch zu erklären, die Sprache desjenigen Volkes, dessen Genius von dem unsrigen so durchaus verschieden sei.« Worin der Herr die höhere Blidung sucht, ist mir unklar, wie wahrscheinlich ihm selbst. Wenn er in der Verschiedenheit des Genius beider Völker ein Hinderniss sucht, warum ist ihm die Verschiedenheit des griechischen und römischen Genius von dem unsrigen unbedenklich? Worin die Verschiedenheit zwischen unserm und dem französischen Genius besteht, das hat derselbe leider unbestimmt gelassen, was jeder bedauern wird, der z. B. Volksmann's »Im neuen Staat eine neue Schule«, Weber's »Demokritos« Band 9 und dies und das von Herder gelesen hat. Es ist mit den Volksthümern wie mit den Weinen; wir sehen und schmecken Verschiedenheiten, aber sollen wir Rechenschaft über diese Verschiedenheiten ablegen, so lässt uns selbst der Chemiker bald im Stich. Will Hr. Jäger mit der Verschiedenheit des Genius die Nationalität bezeichnen und diese vorschieben, so ist das wundersam im Munde eines Mannes, dem in Griechenland und Rom sein nationaler Sinn abhanden gekommen ist, der als preussischer Gymnasial-Director oder vielmehr als Gymnasial-Director in Preussen sich bemüht, den besonderen Unterricht in der preussischen Geschichte aus den Schulen zu beseitigen, der — urkomisch — in der October-Conferenz zum Referenten über die Pflege nationaler Bildung bestellt, von der deutschen Sprache gar nicht redet, »es nicht angemessen findet, wenn an Königs Geburtstag zu ausschliesslich tendenziös Gedichte der preussischen und deutschen Geschichte entnommen und declamirt werden, während es doch durchaus geeignet scheine, dass dabei auch Stücke aus antiken Tragödien u. s. w. zum Vortrag kämen,« der

Metternich's Wort, Deutschland sei nur ein geographischer Begriff, zur That machen will, indem er fordert, die deutsche Geschichte von 1815 ab sei als politische Geographie zu behandeln.

Scheint also auch Manches in der Ostendorf'schen Schrift schwach oder ganz verfehlt — mir wenigstens, so unbescheiden das Ich auch aussieht, ist es in meiner Kritik doch tausendmal bescheidener als das bescheidene Wir —, so ist der Hauptgedanke: das Moderne müsse in modernen Schulen nach Zeit und Umfang dem Alten und Veralteten, das Nahe dem Fernen, die Anschauung dem Begriff, das Concrete dem Abstracten voranstehen, für uns richtig, für Andere wenigstens der ernstesten Erwägung werth. Dem verschliesst sich auch die Redaction der Ztschr. f. d. Gymnasialwesen nicht; s. Sept.- und Octoberheft von 1874 S. 641.

Berlin. Dr. H. Beck.

B. Anderweitige Schriften.

1. Gedächtnissverse zur deutschen Geschichte (Gereimte Weltcasus vaterländischen Generis) von Dr. Hugo Saur, Director des K. Collegiums zu Saarburg in Lothringen. Zweite, durchaus umgearbeitete und vermehrte Auflage. 368 S. Preis 28 Sgr. Strassburg und Mannheim. Verlag von J. Bensheimer. 1873.

Wohl jeder Deutsche ist geneigt einem Buche, welches der neubefestigten Zusammengehörigkeit des Reichslandes mit Deutschland ein Siegel aufzudrücken geeignet ist, mit herzlichem Wohlwollen entgegenzutreten; es steht aber dringend zu hoffen, dass unsere Litteratur im Reichsland so sonderbare Blüthen wie die uns hier aufgetischte möglichst selten treiben möge. Schon der Titel des Buches ist mindestens seltsam, und die darauf gedruckte Vignette des Adlers und der Spruch: »Tolle me et lege bis, Si res declinare vis« ist nicht dazu angethan diesen befremdenden Eindruck zu verwischen.

Was die Idee angeht einen Schulstoff durch Einzwängen in Regeln gebundener Sprache dem Schüler wie nach Art des Harsdörfer'schen Trichters einzuflössen, so liesse sich darüber streiten. Alt genug ist die Idee; die lateinischen Genusregeln wie »Viele Wörter sind auf is masculini generis etc.« mögen Tausenden ehemaliger Gymnasialsextaner noch verlockend im Ohre klingen, und es ist ja erst kürzlich in dieser Zeitschrift eines Versuches gedacht worden die französische Grammatik in ebenso barocke Knittelverse zu bringen. Die ganze Idee ist an sich unpraktisch, weil der Schüler aus solchen »Versen« nichts Anderes lernt als den auswendiggelernten Stoff mechanisch herzuplappern, und verwerflich, weil die poetische Form selbst in erbärmlichster Gestalt zu gut dazu ist der Grammatik oder irgend

einer andern Wissenschaft Handlangerdienste zu thun. Wenn die Idee aber auch unpraktisch und verkehrt ist, so ist doch wenigstens ihre Möglichkeit einzuräumen.

In der Geschichte dagegen ist die ganze Idee nur dann möglich und anerkennenswürdig, wenn sie vom höchsten Standpunct aus aufgefasst, d. h. wenn die Geschichte einzelner Völker als zusammenhangendes, scharf entwickeltes und scharf gegliedertes Kunstepos behandelt wird. Diese Idee ist allerdings wenig praktisch, denn ein wirklicher Dichter wird wohl schwerlich auf sie verfallen, und vor schulmeisterlichen Memorialversen mag uns Apollo behüten; aber sie ist wenigstens denkbar. So wie Herr Dr. H. Saur sie aber aufgefasst hat, ist sie (von Einzelnen und von der Form vorläufig noch abgesehn) ein Widersinn. Da ist nicht etwa die Geschichte der Deutschen in chronologischer Reihenfolge zusammenhangend dargestellt, sondern der Stoff liegt in chaotischer Verwirrung »wie Kraut und Rüben« durch einander, da er sich fast ausnahmslos an einzelne Oertlichkeiten und Städte knüpft. Damit noch nicht genug: der Verfasser hält seine Verse selbst für so unverständlich, dass er dem mangelhaften Verständniss durch Fussnoten, die mitunter eine recht zwecklose Sammelgelehrsamkeit entfalten, abhelfen zu müssen glaubt. Das hat gerade noch gefehlt, um die Unbrauchbarkeit des Buches ins grellste Licht zu setzen.

Wenn das Buch aber auch kein Schulbuch ist, so wäre es doch möglich, dass der reifere Schüler es, wenn auch nicht gerade zu Belehrungszwecken, so doch zu seinem Vergnügen lesen könnte. Und weil dies von Seiten des Verfassers behauptet werden könnte und über poetischen und ästhetischen Geschmack allen wissenschaftlichen Schulregeln zum Trotz nicht gut zu streiten ist, so mögen hier, trotzdem dass das Papier heutzutage stark im Preise steigt, einzelne Proben stehn. So z. B. S. 149:

Weimar-Jena.

»Weimar's marsentwöhnte Weihe
Singt der Dichter Ruhmesreihe:
Wieland, Vater der Romantik [!],
Herder's geistbefrei'nde Mantik,
Schiller, der das Drama baute,
Goethe's liederreiche Laute.
Und Mäcenas diesem Orden
Ist Augustus selber worden.

* * *

Kriegerisch nun grüsst von Jena
Zweier Kämpfe Schlachtarena.
Schiller selbst, hier dichtet er Geschichte,
Burschen, ihr — ihr schluget Schlachtgedichte!«

(Dazu kommen sechs Jahreszahlen und sieben Anmerkungen.)

Stendal-Schönhausen (S. 109).

»Dort wuchs der Mann, der das καλόν erschloss,
Hier unser Held, der Deutschland's Kraft befreite:

So schritt vor Perikles Peisistratos,
Die Mark Athen vor Hellas' Festgeleite.«

(Zwei Zahlen und zwei Anmerkungen.)

Bornhöved-Hemmingsted-Hamme.

»Bei Bornhövd gegen Waldemar's Tross
Gab Bauernkraft den Ausschlag;
Gar mancher Ritter unterm Ross
Besiegt in blut'gem Rausch lag.

Doch als gekürzt das Dänenreich,
Hört man die Herren sprechen:
Der Bauer, traun, deucht sich uns gleich:
Lasst uns den Stolz ihm brechen!

Doch den hat Hemmingsted bewährt,
Bewährt hat ihn die Hamme.
Die Keule durch die Krone fährt
Von Holstein's Herzogsstamme.

Ob Zweige dann der Dänenburg
Sich königlich umschlingen:
Der Bauer haut die Schlingen durch
Im Hemmingsteder Ringen.

Der Bauer trank vom Freiheitsbaum,
Der quillt durch Marsch und Haide;
Des Meeres Quickborn (Lieb und Zorn),
Gott Dank, er quillt noch heute.«

(Fünf Zahlen und vier Anmerkungen).

Thorn (S. 118).

Ihr geht und lasst den Polen die Stadt?
Wiegt Thorn der Thorner Frieden auf?
Getrost! Nach siebenfachem Lauf
Des Jahrs die Schmach ein Ende hat,
Und Thorn entsprosst der deutsche Geist,
Der Thornisch macht die weite Welt,
Die Sonne selbst — und ungezählt
Das neue Sonnenjahrrund kreist.«

(Zwei Zahlen und zwei Anmerkungen.)

Mit diesen paar Proben mag es genug sein; ich denke, nach mehr wird es Keinen gelüsten.

Berlin. Dr. L. Freytag.

2. Die alte Geschichte für die unteren Classen der Gymnasien, für Real-, Bürger- und Fortbildungsschulen von Friedrich Lauer, Pfarrer in Wald-Uelversheim. Dritte Auflage. Giessen. 1874. Verlag von Emil Roth. 7 sgr.

Das Buch hat viel Aehnlichkeit mit dem von Beck nur dass es kürzer und anekdoten-artiger gehalten ist; auch einzelne Fehler (wie z. B. die Notiz, Hiero und die Carthager hätten Messana belagert und so die Mamertiner zur Herbeirufung der Römer veranlasst) sind uns aufgefallen. Wenn übrigens der Verfasser meint — wie aus dem Titel hervorzugehen scheint — dass das

Buch für Realschulen ausreichen solle, so können wir dem durchaus nicht beistimmen.

Berlin. Dr. F. Voigt.

3. Martus, Mathematische Aufgaben zum Gebrauche in den höheren Lehranstalten. Dritte Auflage. Leipzig. 1874. C. A. Koch's Verlagsbuchhandlung.

Wesentliche Veränderungen oder eine Vermehrung des Uebungsstoffs, welche, namentlich in dem Gebiete der constructionellen und der trigonometrischen Aufgaben, ausserordentlich wünschenswerth wäre, enthält die vorliegende Auflage nicht. Einige Aufgaben (No. 1214, 1232 u. 254) sind gestrichen und durch passende neue Aufgaben ersetzt; eingeschaltet sind fünf: 194, 651. b, 674. A, 753. c und 1225. c II. Die in der zweiten Auflage noch mitgeführten Aufgaben in den alten Massen sind fortgelassen. Die neue Münzeintheilung, auf die allein Rücksicht genommen, hat die Umgestaltung mancher Aufgaben nothwendig gemacht, welche in angemessener Weise erfolgt ist.

Von dem Werk, welches sich als Uebungsbuch praktisch bewährt hat, ist nach dessen zweiter Auflage im vergangenen Jahre eine Uebersetzung ins Niederländische von Herrn J. Cattie bei D. A. Thieme in Arnheim erschienen.

Berlin. Dr. A. Runge.

4. Uebersicht der deutschen Metrik und Poetik zum Gebrauche an höheren Lehranstalten von Dr. J. B. Peters. 44 S. Berlin. 1874. Verlag von Julius Springer.

Wie aus dem Vorworte hervorgeht, hat der Verfasser dies Büchelchen für diejenigen höheren Lehranstalten bestimmt, welche zwischen der Gelehrtenschule und der Elementarschule liegen. Nach dem Inhalt des Buches müssen darunter nicht Realschulen höherer Ordnung, sondern Bürgerschulen und Töchterschulen verstanden werden.

Nach einer kurzen Einleitung, die mit wenig Worten von den Künsten im allgemeinen handelt, wendet sich der Verfasser sogleich zur poetischen Form, und zwar zunächst zum Versbau; aber er fällt einigermassen mit der Thür ins Haus. Da heisst es: »Wir unterscheiden in der deutschen Sprache betonte (lange) und tonlose (kurze) Silben. Die Länge und Kürze wird durch die Zeitdauer bestimmt, welche man auf die Aussprache der Silbe verwendet. Lang sind in der deutschen Sprache diejenigen Silben, welche den Hochton haben, insbesondere die Stammsilben; tonlos oder mitteltonig (mittelzeitig) sind die Biegungssilben. Der Ton hat ursprünglich kurze Silben lang gebildet, und ursprünglich lange Silben sind durch ihn oft kurz geworden.« Diese Erklärung will sich der sonst so löblichen Kürze befleissigen; sie hat nun zwar diesen Zweck erreicht, hat

aber den viel nothwendigeren verfehlt, den der Deutlichkeit. Der Schüler einer Mittelschule, der keine antiken und mittelalterlichen Dichtungen liest, wird sich aus dieser Erklärung schwerlich einen Begriff über Zweck und Wesen der langen und kurzen, hochtonigen, tieftonigen und tonlosen Silben bilden.

Dann ist vom Rhythmus die Rede; da ist der Ausdruck »die verschiedenartige Betonung der einzelnen Silben heisst rhythmischer Accent« wohl wieder nicht allzu verständlich. Was sonst über den Rhythmus und die nothwendigsten Versfüsse gesagt wird, ist brauchbar; nur ist das Wort »unterdrückt« niemals als Anapæst zu scandiren. Cæsur und Diæresis sind genügend erklärt; dann werden die iambischen, trochæischen, daktylischen und anapæstischen Verse etwas genauer erörtert und durch Beispiele veranschaulicht. Auch das ist für die Zwecke von Mittelschulen genügend; wie der Verfasser aber dazu kommt die Nibelungenstrophe unter die anapæstischen Verse zu versetzen, ist nicht zu begreifen. Ueberhaupt muss auch der Mittelschüler Etwas ahnen von dem Unterschiede zwischen der griechischen und der germanischen Verskunst; hier ist Beides vermischt.

Der zweite Abschnitt handelt von Reim, Allitteration, Assonanz, dann von den gebräuchlichsten romanischen und orientalischen Strophenformen, der Octave, der Terzine, dem Ritornell, der Glosse, dem Ghasel, dem Sonett, der Makame, der persischen Vierzeile und der Canzone; Alles ist mit Proben belegt. Hiermit kann man zufrieden sein; nur vermisst man ungern die Spenserstrophe. Zu tadeln ist hier wenig; nur ist das Ludwigslied doch ein höchst ungeeigneter Beleg für die Assonanz. Auch hätte der Verfasser unsern Verskünstler κατ' ἐξοχήν, Platen, wohl häufiger als poetischen Beleg anführen können; ein Beispiel für den Hexameter wäre doch besser aus Platen als aus Klopstock entnommen worden. — Von den antiken Strophen sind die asklepiadeische (oder besser die eine der asklepiadeischen), die alcæische und die sapphische angeführt. Dies ist etwas zu kurz gehalten; auch ist es ungenau an den Stellen, wo Horaz mit Fug und Recht die Spondeen einführt, die Trochæen resp. Iamben auf sich beruhen zu lassen.

Was nun über die Poetik folgt, bedarf keiner Besprechung; es ist nicht viel, aber das Wenige ist nach Form und Inhalt für den Zweck der Mittelschulen ausreichend. Für diese, namentlich auch für Töchterschulen, ist das Büchlein kurz, besonnen und verständlich arrangirt und auch zum Privatstudium derjenigen, die sich eine allgemeine Bildung aneignen wollen, entschieden zu empfehlen; nur liesse sich für den ersten Theil, der die eigentliche Metrik umfasst, eine etwas eingehendere Bearbeitung wohl wünschen.

Berlin. Dr. L. Freytag.

C. Programmschau.

1. Herzogliche Realschule und Progymnasium zu Saalfeld. Ost. 74. Dir. Dr. Richter. Abh.: Abriss der ebenen Trigonometrie von A. Hössrich.
2. Königl. Gymnasium und Realschule 1. Ord. zu Flensburg. Ost. 74. Dir. Dr. O. Siefert. Abh.: Quaestiones aristophaneae. Scripsit Dr. H. Kruse.
3. Gymnasium und Realschule 1. Ord. zu Rendsburg. Ost. 74. Dir. G. Hess. Abh.: Galileo Galilei von Oberlerhrer G. Gerstenberg.
4. Höhere Bürgerschule zu Itzehoe. Ost. 74. Rector J. Rüter. Abh.; Entwickelung des höheren Schulwesens von Conrad Pautz.
5. Realschule zu Altona. Ost. 74. Dir. Dr. E. Schlee. Abh.: Der Dativ im Ulfilas, Heliand und Otfried von Pieper.
6. Realschule in Kiel. Ost. 74. Dir. Dr. Meissel. Abh.: Reduction der vollen elliptischen Integrale 2. Gattung auf die volle Integrale 1. Gattung für denselben Modul vom Dir.
7. Königl. Domschule (Gymnasium u. höhere Bürgerschule) zu Schleswig. Ost. 74. — Dir. Hofrath Dr. W. Gidionsen. — Abh.: Der Platonische Eros. Von A. Ostendorf.
8. Städtische Realschule in Neumünster. Ost. 74. Dir. Dr. Joh. Zerdick. Abh.: Ueber geradlinige Flächen 4. Ordnung. Von Dr. G. Korndörfer.
9. Königl. Gymnasium und Höhere Bürgerschule zu Husum. Ost. 74. Dir. Dr. H. Keck. Abh.: Die Sprache der Homerischen Hymnen verglichen mit denjenigen der Ilias und Odyssee. 2. Theil. Von D. Eberhard.
10. Königl. Realschule in Fraustadt. Ost. 74. Dir. A. Krüger. Abh.: Chemische Untersuchung des Teichwassers Fraustadt's. Von Dr. R. Blindow.

D. Journalschau.

1. Die Zeitung für das höhere Unterrichtswesen Deutschland's enthält an grösseren Abhandlungen: in No. 48. Die bairischen Gewerbeschulen, von? — Mathematik und Gymnasium, von R. —; in No. 49. Ein Wort zur Reform der Gymnasien, von? —; in No. 50. Der Aufschwung des russischen Unterrichtswesens im Gymnasial- und Realschulkreise, von Dr. J. W. Otto Richter; in No. 51. Unterrichtsangelegenheiten vor der Volksvertretung, von K. W. —; Zur Schreibung der S-laute, von? —; in No. 52. Sind wir am Ziele? von Dr. H. A. Weiske; — Neue Niederlage der Ultramontanen im Kampfe um die Schule, von W. —; Mittheil-

lungen über die höheren Lehranstalten in St. Gallen, von H. Kirchhofer.

2. Von der Zeitschrift »Aus allen Welttheilen. Illustrirte Monatshefte für Länder- und Völkerkunde, red. von Dr. O. Delitsch, Verlag von Veit & Comp. in Leipzig« ist das Novemberheft erschienen. Der Inhalt desselben ist: Aufenthalt bei den Homran-Arabern, von E. Marno; die franz. Colonie Cayenne; das Ermeland, von G. Jaquet; ein Paradies des Mittelmeers, von Dr. E. Willkomm; tönender Sand, von A. S. Gatschet; die Bevölkerungszunahme der grossen Städte, von Dr. O. Delitsch; Reise über Tiflis nach Karabagh, von F. Rossmässler; der Seeberg bei Gotha, von O. Thomas; die franz. Mekhong-Expedition, von Dr. R. Zöllner; die Faeröer und Thorshaven, von G. A. Richter. — Mit 9 Abbildungen. — Preis des Heftes 80 Pf.
3. Das Januarheft der »Zeitschrift für das Gymnasialwesen« enthält folgende Abhandlungen: 1) Zehn Thesen zum Oberlehrerprüfungsreglement von Dr. H. Guhrauer in Breslau; 2) Der Unterricht im Altdeutschen auf den höheren Schulen, von O. Vogel und Prof. Dr. W. Wilmanns.

Berlin. Dr. M. Strack.

III. Archiv.

Königreich Preussen.

Normal-Etat, betreffend die Besoldung der Directoren und Lehrer an den Gymnasien und an den denselben gleichstehenden höheren Unterrichtsanstalten sowie an den Realschulen I. Ordnung, welche Staatszuschüsse beziehen. Vom 20. April 1872.

a.

Berlin, den 10. Mai 1872.

Aus Anlass der durch den Staatshaushalts-Etat pro 1872 beschlossenen Aufbesserung der Besoldung der unmittelbaren Staatsbeamten ist für die Directoren, Ober- und ordentlichen Lehrer an den Gymnasien und an den denselben gleichstehenden höheren Unterrichts-Anstalten sowie an den Realschulen I. Ordnung, welche aus unmittelbaren oder mittelbaren Staats-Fonds Unterhaltungs-Zuschüsse beziehen, der in beglaubigter Abschrift beigefügte neue Normal-Besoldungs-Etat aufgestellt worden, welchen Se. Majestät der Kaiser und König unterm 20. v. M. zu genehmigen und zu vollziehen geruht haben.

Derselbe schliesst sich im Allgemeinen dem Normal-Etat vom 10. Januar 1863 an. Als wesentliche Abweichungen sind nur hervorzuheben, dass die Besoldung der Directoren bei den aus Staats-Fonds zu unterhaltenden Anstalten künftig nach der Anciennität der Betheiligten regulirt werden, sowie dass für die Lehrer das Dreiclassen-System beseitigt ist.

Es liegt in der Absicht den neuen Normal-Besoldungs-Etat bei allen Gymnasien und Realschulen I. Ordnung, also auch bei denjenigen, welche

von Communen oder Stiftungen zu unterhalten sind, zur Ausführung zu bringen.

Für Anstalten der Communen und Stiftungen wird, so weit dies nöthig ist, und die finanziellen Verhältnisse dies gestatten, der Staat mit Bedürfniss-Zuschüssen aushelfend hinzutreten. Wegen dieser Anstalten erhält das Königliche Provinzial-Schul-Collegium besondere Verfügung.

Zur Erfüllung des neuen Normal-Etats für die aus Staats-Fonds zu unterhaltenden Gymnasien und Realschulen I. Ordnung ist durch den Staatshaushalts-Etat pro 1872 abschläglich die Summe von 200,000 Thlr. mit der Massgabe bewilligt worden, dass daraus vorweg die Gehälter und Remunerationen der bei diesen Anstalten vorhandenen technischen Hülfs- und Elementarlehrerstellen sowie die Besoldung der Rectoren, Lehrer und Lehrerinnen an den aus Staats-Fonds zu unterhaltenden Progymnasien, Realschulen II. Ordnung, höheren Bürgerschulen und höheren Töchterschulen angemessen zu verbessern sind. Der Rest der gedachten Summe wird pro rata der nach dem neuen Normal-Etat zu gewährenden Zulagen auf die Stellen der Directoren, Ober- und ordentlichen Lehrer der aus Staats-Fonds zu unterhaltenden Gymnasien und Realschulen I. Ordnung vertheilt. Den diesfälligen Quoten treten diejenigen Beträge hinzu, welche einzelnen Anstalten zur Erfüllung des Normal-Etats vom 10. Januar 1863 noch fehlen.

Einen Auszug aus dem hiernach aufgestellten Vertheilungs-Plane lasse ich dem Königlichen Provinzial-Schul-Collegium hierneben mit dem Bemerken zugehen, dass zu den Summen, welche danach überwiesen werden sollen, diejenigen Beträge hinzukommen, welche aus den eigenen Hülfsquellen der Anstalten, z. B. durch Erhöhung der Schulgeldsätze, durch stärkere Heranziehung der interessirenden Communen und der etwa vorhandenen Provinzial- und sonstigen Subventions-Fonds, aus Schulgeld-Mehr-Einnahmsn in Folge gestiegener Frequenz, aus den disponiblen Mitteln des Dispositions-Fonds der Anstalts-Etats u. s. w., gewonnen werden können. In letzterer Beziehung hat das Königliche Provinzial-Schul-Collegium schleunigst die nöthigen Ermittelungen vorzunehmen und über das Ergebniss derselben sowie über die Vertheilung der Summen, welche durch stärkere Heranziehung der eigenen Hülfsquellen der Anstalten unter Hinzurechnung der neuen Zuschüsse sich bilden, auf die resp. Stellen demnächst ungesäumt zu berichten.

Bei den Vertheilungs-Vorschlägen sind folgende Gesichtspuncte festzuhalten:

1) Den Directoren der Gymnasien und Realschulen I. Ordnung können aus Central-Fonds höhere als die in dem Vertheilungs-Plane angesetzten Zulagen für dies Jahr nicht bewilligt werden.

2) Die in dem Vertheilungs-Plane ausgebrachten Zulagen für die Rectoren der Progymnasien, Realschulen II. Ordnung und höheren Bürgerschulen stehen fest. Dasselbe gilt

3) hinsichtlich der Zulagen für die einzeln stehenden technischen, Hülfs- oder Elementarlehrer, während ich

4) in denjenigen Fällen, wo bei einer Anstalt mehrere technische, Hülfs- und Elementarlehrer vorhanden sind, über die Vertheilung der resp. Verbesserungs-Summe auf die einzelnen Stellen Vorschläge erwarte.

5) Die Vorschläge über die Vertheilung der Verbesserungs-Summen für die Lehrer, resp. Lehrerinnen an den Progymnasien, Realschulen II.

Ordnung, höheren Bürgerschulen und höheren Töchterschulen sind in den Grenzen der im Vertheilungsplane angegebenen Maximal- und Minimalsätze zu halten.

6) Für die Vertheilung der den Ober- und ordentlichen Lehrern an den Gymnasien und Realschulen I. Ordnung zugedachten Verbesserungssummen sind die Besoldungssätze des neuen Normal-Etats massgebend. Es darf daher Niemand mehr als das Maximum und Niemand weniger als das Minimum erhalten.

7) Bei den Vorschlägen ad 4, 5 und 6 ist zu beachten, dass die Verbesserungen ihren Grund in den gestiegenen Preisen der Lebensbedürfnisse haben, grössere oder geringere Tüchtigkeit und Würdigkeit der Betheiligten also Bevorzugungen oder Zurücksetzungen nicht motiviren kann.

Da beabsichtigt wird die Mittel, welche nach Verwendung der gegenwärtig verfügbaren Fonds zur Erfüllung des neuen Normal-Etats den in dem Vertheilungsplane aufgeführten Gymnasien und Realschulen I. Ordnung noch fehlen, durch den Staatshaushalts-Etat pro 1873 zahlbar zu machen, so ist dem Bericht Behufs Vergleich der diesseitigen Controlen hinsichtlich der Ober- und ordentlichen Lehrer eine Berechnung beizufügen, aus welcher für jede Anstalt hervorgeht: 1) die Zahl dieser Stellen, 2) die unter Hinzurechnung der jetzt zu bewilligenden Zulagen sich ergebenden zahlbaren Besoldungs-Summen und 3) der zur Erfüllung des neuen Normal-Etats noch erforderliche Bedarf und dessen künftige Vertheilung auf die einzelnen Stellen.

Damit übrigens die Betheiligten recht bald in den Genuss der Zulagen gelangen, ist der Bericht nach Möglichkeit zu beschleunigen.

Der Minister der geistlichen etc. Angelegenheiten.

Falk.

An
sämmtliche Königliche Provinzial-Schul-Collegien:
U. 15,132. I,

b.

Berlin, den 10. Mai 1872.

Bei Mittheilung des neuen Normal-Etats für die Gymnasien und Realschulen I. Ordnung habe ich dem Königlichen Provinzial-Schul-Collegium eröffnet, dass es in der Absicht liege denselben auch bei den von Communen und Stiftungen zu unterhaltenden Gymnasien und Realschulen I. Ordnung zur Ausführung zu bringen, sowie dass der Staat bei nachgewiesenem Unvermögen der Anstalten, resp. der zu deren Unterhaltung verpflichteten Communen und Stiftungen mit Bedürfniss-Zuschüssen, soweit die finanziellen Verhältnisse dies gestatten, helfend hinzutreten werde. Letzteres gilt auch in Betreff der von Communen zu unterhaltenden Progymnasien, Realschulen II. Ordnung, höheren Bürgerschulen und höheren Töchterschulen. Bei diesen Anstalten sowie bei den technischen, Hülfs- und Elementarlehrern der Gymnasien und Realschulen I. Ordnung ist die Verbesserung unter angemessener Abrundung der zahlbaren Beträge auf etwa 20 pro Cent der bisherigen Gehälter und Remunerationen anzunehmen.

Der Staat kann und wird jedoch selbstverständlich nur bei solchen Anstalten helfend eintreten, deren Fortbestehen im öffentlichen Interesse geboten erscheint.

Wo diese Vorfrage bejat werden muss, ist zunächst der Mehrbedarf zu berechnen, und sodann zu ermitteln, wie weit derselbe aus den eigenen

Hülfsquellen der Anstalten, z. B. durch Erhöhung der Schulgeldsätze, durch stärkere Heranziehung der etwaigen besonderen Subventionsfonds, aus Schulgeld-Mehr-Einnahmen in Folge gestiegener Frequenz, aus den Mitteln der etatsmässigen Dispositionsfonds der Anstalten u. s. w. sich beschaffen lässt. Soweit dies nicht der Fall ist, sind die nöthigen Zuschüsse von den zur Unterhaltung der Anstalten verpflichteten Communen und Stiftungen zu fordern. Erklären sich diese ausser Stande die vollen Zuschüsse zu übernehmen, so muss eine eingehende Untersuchung der Leistungsfähigkeit eintreten und in dieser Beziehung schliesslich auch die betreffende Königliche Regierung gehört werden. Die Aufbringung der Zuschüsse bis zur Grenze ihrer Leistungsfähigkeit muss von den Communen und Stiftungen verlangt werden. Was über diese Grenze hinausgeht, wird event. die Staatskasse zu gewähren haben.

Das Königliche Provinzial-Schul-Collegium veranlasse ich, nach den vorangedeuteten Gesichtspuncten das Verbesserungswerk bezüglich der in Rede stehenden Anstalten der dortigen Provinz sofort in Angriff zu nehmen und die geschlossenen Verhandlungen mir möglichst bald vorzulegen.

Die Verhandlungen sind nicht zu generalisiren, sondern für jede Anstalt besonders zu führen, abzuschliessen und einzureichen, damit in solchen Fällen, wo die Verhältnisse einfach liegen und die Verpflichteten die ihnen ganz oder theilweis aufzuerlegenden neuen Zuschüsse willig übernehmen, die Betheiligten nicht darunter leiden, dass in anderen Fällen vielleicht das Gegentheil stattfindet.

Der Minister der geistlichen etc. Angelegenheiten.
Falk.

An
sämmtliche Königliche Provinzial-Schul-Collegien.

Abschrift hiervon erhält die Königliche Regierung zur Kenntnissnahme und gleichmässigen weiteren Veranlassung in Betreff der von derselben ressortirenden höheren Unterrichts-Anstalten.

Der Minister der geistlichen etc. Angelegenheiten.
Falk.

An
sämmtliche Königliche Regierungen.
U. 15,132 II.

c.

Normal-Etat.

§ 1. Die Besoldungen betragen jährlich:

A. für die Directoren:

1) in Berlin à 2200 Thlr. 2) in den Städten mit mehr als 50,000 Civil-Einwohnern à 1700 bis 2000 Thlr., im Durchschnitt 1850 Thlr. 3) in allen übrigen Orten à 1500 Thlr. bis 1800 Thlr., im Durchschnitt 1650 Thlr.

B. für die definitiv angestellten ordentlichen Lehrer, mit Ausschluss der etwa gleichfalls definitiv angestellten Hülfslehrer und der technischen Lehrer, mithin für die definitiv angestellten Inhaber sowohl der Professoren- und Oberlehrerstellen als auch derjenigen Stellen, welche in den Etats als ordentliche Lehrer, Collaborator- etc. Stellen bezeichnet sind:

1) in Berlin à 700 Thlr. bis 1700 Thlr., im Durchschnitt 1200 Thlr. 2) in allen übrigen Orten à 600 Thlr. bis 1500 Thlr., im Durchschnitt 1050 Thlr.

Der Durchschnittsgehaltssatz der Director- resp. der ordentlichen

Lehrerstellen, so oft mal genommen, als dergleichen Stellen vorhanden sind, ergiebt für diese Stellen die zulässige Gesammtsumme — Normal-Etats-Summe — an Besoldungen.

§ 2. Die Besoldungen der Stellen § 1 A. Nr. 2 unter sich, der Stellen § 1 A. Nr. 3 unter sich sind innerhalb der Grenzen der Minimal- und Maximal-Besoldungs-Sätze sowie der Besoldungs-Summe jeder Abtheilung für sämmtliche zu der betreffenden Abtheilung gehörige Stellen übertragbar.

Bei den ordentlichen Lehrerstellen, § 1 B. No. 1 und 2 beschränkt sich die Uebertragbarkeit auf die Normal-Besoldungs-Summe jeder Anstalt für sich, so dass Uebertragungen der Lehrerbesoldungen von einer Anstalt auf andere nicht stattfinden.

§ 3. Durch diesen Normal-Etat wird nicht beabsichtigt zur Erreichung der Besoldungssätze derselben in der Fürsorge des Staates für die betheiligten Anstalten über die ihm obliegenden rechtlichen Verpflichtungen hinauszugehen.

§ 4. Die Bewilligung der einzelnen Besoldungen innerhalb der Normal-Etats-Sätze steht, im Fall es dazu der Ueberweisung neuer Zuschüsse aus Staatsfonds nicht bedarf, dem Minister der geistlichen etc. Angelegenheiten mit der Massgabe zu, dass dabei das Maximum des Normal-Gehaltes für den einzelnen Lehrer nicht überschritten werden darf.

§ 5. Vorhandene Besoldungen, welche über die im § 1 festgestellten Normalgrenzen hinausgehen, sind bei eintretender Erledigung der betreffenden Stellen um den überschiessenden Betrag zu vermindern.

§ 6. Emolumente, mit Ausschluss der Dienstwohnungen, sowie unfixirte, in Form von Schulgeld- und Gebühren- etc. Antheilen bewilligte Gehaltstheile sollen, sofern nicht stiftungsmässige Bestimmungen oder andere besondere Rechtsverhältnisse entgegenstehen, bei Neu-Anstellungen, Ascensionen und Bewilligung von Gehalts-Zulagen etc. zu den Anstalts-Kassen eingezogen werden.

Für Dienstwohnungen ist den Inhabern aus ihren Besoldungen von dem Zeitpuncte ab, wo letztere mit Rücksicht hierauf anderweit regulirt sein werden, eine Miethe, welche nach den für die unmittelbaren Staatsbeamten im Allgemeinen angenommenen Sätzen festzustellen ist, in Abzug zu bringen und zu den Anstalts-Kassen besonders zu vereinnahmen. Müssen Dienstwohnungen zu Anstaltszwecken zurückgezogen werden, so haben die Inhaber derselben für die Aufgabe nur den Erlass der Miethe, sonst aber keinerlei Entschädigung zu beanspruchen.

Andere Natural-Emolumente, deren Einziehung zu den Anstalts-Kassen nach Vorstehendem etwa unthunlich ist, werden zu ihrem wirklichen Werthe statt Geld als Theile der Besoldung überwiesen.

§ 7. Die Besoldungen der Hülfslehrer, der technischen Lehrer und der Elementarlehrer, auf welche die vorstehenden Festsetzungen sich nicht beziehen, werden innerhalb der bei jedem Gymnasium für diese Besoldungen bereits etatsmässigen Gesammt-Ausgabe-Summe von dem Minister der geistlichen etc. Angelegenheiten bewilligt.

Zur Erhöhung der Gesammt-Ausgabe-Summe für Hülfs-, technische und Elementar-Lehrer ist, auch wenn die Mittel dazu ohne neue Belastung der allgemeinen Staatsfonds gewonnen werden können, die Zustimmung des Finanz-Ministers erforderlich. Bedarf es zu diesem Zwecke der Bewilligung neuer Mittel aus allgemeinen Staatsfonds, oder kommt es auf

eine Vermehrung der etatsmässigen Stellen an, so ist die Bewilligung resp. Genehmigung durch entsprechende Aufnahme in den Staatshaushalts-Etat herbeizuführen.

Berlin, den 20. April 1872.

(L. S.) **Wilhelm.**

ggez. Camphausen. Falk.

Verfügung der Königl. Regierung zu Aachen, betreffend den „Verein deutscher Katholiken.“ Vom 13. November 1872.

Aachen, 13. November 1872.

Durch Verfügung vom 7. d. M. haben wir die Kreis-Landräthe bezüglich des in Mainz gegründeten »Vereins der deutschen Katholiken« und der zur Förderung desselben stattfindenden Wanderversammlungen, deren Tendenzen unzweifelhaft einen regierungsfeindlichen Charakter haben, mit Instructionen versehen und sie gleichzeitig angewiesen die Fälle, wo unmittelbare und mittelbare Staatsbeamte sich an den regierungsfeindlichen Agitationen betheiligt haben, sofort bei uns zur Anzeige zu bringen. Indem wir Ihnen hiervon Kenntniss geben, veranlassen wir Sie die Pfarrer in Ihrem Schul-Inspectionsbezirke, welche Mitglieder des Schulvorstandes und Schuldirigenten oder Local-Schul-Inspectoren sind, und die Lehrer darauf aufmerksam zu machen, dass ihre amtliche Stellung die Theilnahme an den erwähnten Wanderversammlungen, den Eintritt in den Mainzer Katholikenverein als Mitglied wie auch den Beitritt in sonstige Vereine, welche regierungsfeindliche Zwecke verfolgen, und überhaupt die Betheiligung an derartigen Agitationen nicht gestattet und denselben nachdrücklichst zu empfehlen den agitatorischen Bewegungen und Bestrebungen fern zu bleiben. Ausserdem beauftragen wir Sie die Lehrer und Lehrerinnen dahin anzuweisen, dass sie sich des Mitwirkens zur Verbreitung regierungsfeindlicher Schriften durch die Schule und die Schulkinder zu enthalten haben.

An die katholischen Herren Schul-Inspectoren.

Abschrift vorstehender Verfügung zur gleichmässigen eigenen Nachachtung und zur Instruction der Lehrer.

Königl. Regierung. Abtheilung des Innern. Mayl.

IV. Schulnachrichten.

1. Sicherem Vernehmen nach hat der Präsident des Bundesrathes von sämmtlichen deutschen Regierungen die Ermächtigung erhalten, von jetzt ab

Realschülern, welche das Zeugniss der Reife besitzen, die

Berechtigung zum Studium der Medicin, zur Meldung für alle medicinischen Prüfungen und zur ärztlichen Niederlassung in allen Staaten des Deutschen Reiches zu ertheilen.

Auch hat derselbe von dieser Befugniss zu Gunsten des Studiosus Otto Mantey, eines früheren Zöglings der Königlichen Realschule zu Berlin, bereits Gebrauch gemacht.

Berlin, am Geburtstage Friedrich's des Grossen!!

Dr. M. Strack.

2. Die Realschule in Tarnowitz ist zur R.-S. I. O. erhoben worden.

3. Die Bürgerschule in Dülken ist als höhere Bürgerschule mit allen Rechten einer solchen anerkannt worden.

4. Das Realschulwesen in Baden.

Die gründliche Organisation des Realschulwesens in Baden gehört erst den jüngsten Jahren an. Neben den Gymnasien und Progymnasien bestanden von älterer Zeit her fast in allen bedeutenderen Amtssitzen sogenannte Lateinschulen, deren Aufgabe war, 1—3 Jahre Knaben so weit vorzubereiten, dass sie in eine ihrem Alter entsprechende Classe eines Gymnasiums eintreten konnten. In den 30er und im Anfang der 40er Jahre wurden diese Lateinschulen, die ebensowenig mehr den localen Verhältnissen entsprechend die für den bessern Bürgerstand erforderliche höhere Ausbildung gewährten, als sie in ihrer Organisation oder vielmehr Desorganisation als homogene Vorbereitungsschulen für ein Gymnasium gelten konnten, in sogenannte höhere Bürgerschulen umgewandelt. Als solche erfuhren sie eine Erweiterung des Lehrpensums und der Schulzeit, meist 4, auch 5 Jahrescurse. Das Latein wurde beibehalten, um die Vorbereitung für ein Gymnasium offen zu erhalten, aber zugleich den mehr auf das praktische Leben hinzielenden Disciplinen eine grössere Ausdehnung gegeben. Das Latein war in den meisten Fällen facultativ, eine Praxis, die von vornherein diesen kleinen, allen Verhältnissen dienen sollenden Schulen eine kränkelnde Existenz schufen; auch die innere Organisation war eine fast so vielfältige, als es Schulen dieser Art gab; man trug aber bei ihrer Einrichtung in erster Linie den localen Verhältnissen Rechnung. Die Mittel für diese Schulen wurden ausser dem übrigens meistens nicht bedeutenden Schulfonds aus der Gemeindekasse aufgebracht, wozu in der Regel noch einiger Staatszuschuss kam. Trotz dieser Mangelhaftigkeiten der inneren Einrichtungen haben diese höheren Bürgerschulen bislang ihre tüchtigen Dienste für Heranbildung eines intelligenten Bürgerstandes geleistet, sowie aus ihnen manche tüchtige Kraft auf ein Gymnasium übergegangen ist, und die Gemeinden waren in den meisten Fällen jederzeit opferwillig für diese Schulen, in welche sie immer einen gewissen berechtigten Stolz setzten. An einzelnen Orten wurden, um dem Bedürfniss der Zeit Rechnung zu tragen, mit den Gymnasien solche höhere Bürgerschulen combinirt; der gute Wille hatte nicht den gewünschten Erfolg. Die letztern erschienen immer als eine Art Stiefkinder, und den Gymnasien war ein Bleigewicht angehängt, das man denn auch mit der nächsten Gelegenheit wieder abschüttelte.

Neben diesen aus den Lateinschulen hervorgegangenen höheren Bürgerschulen wurden aber auch, wenn auch nur vereinzelt, schon in den 40er Jahren neue Bürgerschulen gegründet, und zwar mit Ausschluss des Latein, so in Freiburg, so in Constanz, nachdem an letzterem Orte die Trennung vom Gymnasium vorgenommen worden war. Diese Schulen erfreuten sich von Anfang an lebhafter Betheiligung und haben jetzt mit ihren 6 Jahrescursen das Recht Zeugnisse der Reife für den einjährig freiwilligen Dienst auszustellen. Neue höhere Bürgerschulen mit facultativem Latein wurden, gleichfalls aus Gemeindemitteln, in Mannheim, Heidelberg und Karlsruhe gegründet; auch diese erfreuten sich eines raschen Wachsthums und wurden in Karlsruhe und Heidelberg in der neuesten Zeit in lateinlose 6-classige Bürgerschulen mit der Brrechtigung zum Einjährigen umgewandelt, während jene in Mannheim im Realgymnasium aufging.

Im Jahre 1862, als man anfing, das ganze Schulwesen in Baden neu zu organisiren, gab die neu eingesetzte Oberschulbehörde nicht nur dem Gymnasialwesen neuen Impuls, sondern fasste auch ganz besonders die weitere Entwickelung der höheren Bürgerschulen ins Auge. Aber schwieriger als bei den Gymnasien, wo Schulfonds und Staatsmittel einerseits, eine einheitliche, geschichtlich gewordene Organisation andrerseits die Wege der Vervollkommnung erleichterten, gestaltete sich die Reorganisationsarbeit bei den höhern Bürgerschulen, wo Geldmittel, grosse Verschiedenartigkeit der Einrichtungen, locale Verhältnisse und Bestrebungen der verschiedensten Art oft kaum wegzuräumende Hindernisse boten. Auch fehlte es bislang noch an der einheitlichen Grundlage, auf welcher eine conforme Organisation der verschiedenen Schulen sich hätte leicht aufbauen lassen. Diese gestaltete sich allmählich, nachdem einerseits die lateinlosen höheren Bürgerschulen in lebenskräftiger Entwickelung zu erfreulicher Blüthe emporgewachsen waren, andererseits durch die Errichtung von Realgymnasien ein bestimmter Weg vorgezeichnet war.

Zu den bezeichneten Realschulen kam im Jahre 1868 das erste Realgymnasium in Karlsruhe. Die, wie oben angeführt wurde, im Jahre 1862 von der Stadtgemeinde gegründete 6-classige höhere Bürgerschule mit facultativem Latein war rasch erstarkt. Auf Anregung der Regierung wurde sie nach einem 6-jährigen Bestand in ein Realgymnasium, im Wesentlichen mit der gleichen Organisation wie die Realschule I. Ordnung, aber weniger Berechtigungen, in der Weise erweitert, dass damit noch die höhere Bürgerschule verbunden blieb und nur für die Schüler, welche in die Oberclassen übergehen wollten, das Latein obligatorisch wurde. Die Misstände einer in dieser Art combinirten oder vielmehr bis zu einer Prima erweiterten Schule mussten sich alsbald geltend machen, und schon nach dreijährigem Bestand, 1871, wurde die Trennung in Realgymnasium und 6-classige höhere Bürgerschule ohne Latein vorgenommen. Beide Anstalten mit ihrem bedeutenden Etat, wozu der Staat einigen Zuschuss giebt, wurden von der Gemeinde Karlsruhe übernommen, welche sofort für die höhere Bürgerschule einen stattlichen, als Muster eines Schulhauses dienenden Bau aufführen liess und nunmehr auch einen grossartigen Neubau für das Realgymnasium in Angriff genommen hat. Ueber den Besuch der beiden Anstalten, welche neben dem Gymnasium sich eines raschen Zuwachses zu erfreuen hatten, vgl. u.

Ein zweites Realgymnasium wurde ein Jahr später in Mannheim aus der 6-classigen, schon älteren höheren Bürgerschule gebildet und gleichfalls vorzüglich auf städtischen Etat übernommen, jedoch ohne damit eine

höhere Bürgerschule verbunden zu lassen oder eine solche davon abzutrennen.

Es soll hier nicht die Aufgabe sein die immer aufs Neue wieder erörterte und noch nicht zum vollen Abschluss abgeklärte Frage der Realgymnasien näher zu berühren. Es möge genügen gezeigt zu haben, wie diese Schulen der Neuzeit, ähnlich wie in Norddeutschland, wo sie um einige Jahrzehnte früher ihr Wachsthum begonnen haben, aus den gleichen bürgerlichen Kreisen und aus denselben Bedürfnissen herausgewachsen, im Wesentlichen auch durch dieselben Mittel unterhalten werden. Nur der eine Einwand, den man in neuester Zeit mehrfach mehr oder minder offen aussprechen hört, dass die höheren Realschulen nicht den wissenschaftlichen Boden wie die Gymnasien hätten und ihre wissenschaftliche Leistungsfähigkeit überhaupt nicht über allem Zweifel erhaben wäre, mag nicht ganz mit Stillschweigen übergangen werden. Man hat schon öfters die Bedeutung der Realschule dem Gymnasium gegenüber dadurch hervorzuheben gesucht, dass man sie als die specifisch nationale charakterisirt hat, der die Aufgabe obliege, mehr als das Gymnasium es thue, die nationale Gesinnung zu läutern und zu heben. Wenn man dem Gymnasium einen solchen Mangel vorwirft, so thut man damit ganz gewiss Unrecht. Man kann zugeben, dass in der arg verkommenen Zeit des deutschen Reichs, wo überhaupt jedes nationale Bewusstsein geschwunden war und nur noch in wenigen Herzen im Stillen fortlebte, die scholastische Gelehrsamkeit mit manchem Andern das deutsche Vaterland abgestreift hatte. Dass aber die deutschen Gymnasien des letzten Jahrhunderts, des wieder erwachten Deutschland's ebenso gute Patrioten erzogen hat, wie jede andere Schule sie nur erziehen kann, das kann Niemand in Abrede stellen, der nicht überhaupt die Geschichte in Abrede stellen will. Die Schule wächst jederzeit aus dem Volk heraus und wird patriotisch, national sein, wenn das Volk es ist, und wo gar die Schule so tiefe Wurzeln im Volksbewusstsein geschlagen hat wie in Deutschland, da lässt sich nicht so geradehin eine unnationale Schule aufpfropfen. Aber gerade so ungerecht wie dieser Vorwurf von der einen Seite, erscheint von der andern Seite der den Realschulen gemachte, diese seien der wissenschaftlichen Entwickelung nicht fähig. Es hiesse überhaupt das Wesen wissenschaftlicher Grundlage und Methode verkennen oder blind sein gegen die wissenschaftliche Entwickelungsfähigkeit der Methode in sogenannten realistischen Disciplinen, wollte man behaupten, dass diejenigen Schulen, welche, zumal in ihren Oberclassen, diese mehr in Vordergrund stellen, einer wissenschaftlichen Durchbildung ihrer Schüler nicht fähig seien. Es kann zugegeben werden, dass da und dort einer höhern Realschule aus dem Entwicklungsgange, den diese Schulen fast allenthalben durchgemacht haben, noch einige Anhängsel geblieben sind, die zu berichtigen die Aufgabe der Zeit ist. Aber dieser Umstand berechtigt noch nicht zu dem allgemeinen Urtheil, dass überhaupt eine wissenschaftliche Entwicklung in diesen Schulkreisen nicht möglich sei. Das Gymnasium wird sich gewiss dagegen verwahren, und es hat ein Recht dazu, dass die in ihm eingeführten Realien nicht wissenschaftlich betrieben werden. Aber ebenso hat die Realschule ein Recht zu fordern, dass man ihr Wissenschaftlichkeit nicht absprechе, indem man ihr empirisch-praktische Ausbildung als einzig lösbare Aufgabe imputirt.

Doch es sollte ja nicht auf die Realschulfrage überhaupt eingegangen werden; kehren wir zu unserer Aufgabe zurück!

Nach dem Plan der obengenannten Realgymnasien wurden nun, nicht

ohne Einwirkung der Frage der Berechtigung zum einjähr. Freiwilligendienst, mehrere grössere höhere Bürgerschulen zu Realgymnasien mit 6 Jahrescursen, also bis Untersecunda einschliesslich, umgewandelt; sie verlangten dem vollständigen Realgymnasium gegenüber oder vielmehr neben demselben die gleiche Stellung wie das Progymnasium neben dem Gymnasium. Es war somit ein mächtiger Schritt zur einheitlichen Organisation des Bürgerschulwesens gemacht. Es konnte nicht ausbleiben, dass, gleichfalls wieder unter der Einwirkung der gegebenen Verhältnisse, noch eine und die andere höhere Bürgerschule den gleichen Plan adoptirte, wenn die localen Umstände auch nicht sogleich eine Weiterführung bis zur Untersecunda einschliesslich möglich werden liessen. Die Oberschulbehörde benutzte die jetzt günstiger als je zuvor gegebene Sachlage, um die einheitliche Organisation möglichst weit auf den Kreis der Bürgerschulen auszudehnen; und nunmehr ist es gelungen aus der buntscheckigen Verschiedenheit der früheren höheren Bürgerschulen zwei Arten mit gleicher Organisation herzustellen. Nur wenige Bürgerschulen haben sich noch nicht dem allgemeinen Plan angeschlossen, zumeist durch augenblicklich noch nicht zu überwältigende Verhältnisse daran behindert. So zerfallen die höheren Bürgerschulen jetzt in solche, welche vollständig den Lehrplan des Realgymnasiums angenommen haben und bis Unter- oder Obertertia fortführen, die Anfügung einer Unter-Secunda der nächsten Zeit zuweisend, und in solche, welche mit Ausschluss des Latein einen nach gemeinsamem Plan durchgeführten 6-classigen Unterrichtsgang mit Französisch und Englisch haben. Es ist durch diese Einrichtung, die allerdings momentan zu einem empfindlichen Abgang an Lehrkräften geführt hat, ein entschiedener Fortschritt in dem Mittelschulwesen gemacht worden, wenn auch, wie dies natürlich und berechtigt ist, über die Zweckmässigkeit der einen oder andern Art von Schule an dem einen und andern Ort verschiedene Ansichten sich bekämpfen. Die Vielgetheiltheit und Zersplitterung hat aufgehört; der Unterrichtsgang kann nur dadurch gewinnen.

Nach diesen geschichtlichen Vorbemerkungen mögen einige statistische Angaben über den jetzigen Stand dieser Schulen, — Schluss des Schuljahres 1873/74 — sowie über die Stellung, die sie als Glied im gesammten Unterrichtswesen einnehmen, Auskunft geben. Es soll mit der Gesammtfrequenz begonnen werden. Diese vertheilte sich auf

1) die vollständigen Realgymnasien

	Ev.	Kath.	Isr.	Ausgetr.	Am Schluss	Summe	Abgang
Karlsruhe*	209	101[26]	30	36	304	340	11%
Mannheim**	265	129[15]	113	57	452	509	9%
	474	230	143	93	756	849	10%

* Die kleinen Zahlen bezeichnen die Altkatholiken. ** nebst 2 Freireligiösen.

2) die Realgymnasien mit 6 Cursen

Baden	24	95	1	12	108	120	10%
Pforzheim***	254	43[8]	5	39	264	303	13%
Lörrach	116	30[3]	5	16	135	151	10%
	868	398	154	160	1263	1423	11%

*** nebst 1 freirel.

3) die höheren Bürgerschulen mit gleichem Plan

Buchen	1	53	9	11	52	63	17%
Durlach	54	5	6	5	60	65	8%
Emmendingen	82	7	21	35	75	110	30%
Ettenheim	23	92	74	16	173	189	9%
Hornberg	39	7	—	6	40	46	10%
Ladenburg	84	65	22	33	138	171	20%

	Ev.	Kath.	Isr.	Ausgetr.	Am Schluss.	Summe	Abgang
Mosbach	32	22	19	10	63	73	14%
Müllheim	104	13	24	29	112	141	20%
Schopfheim	64	11	—	13	62	75	17%
Schwetzingen	68	33	16	16	101	117	14%
Sinsheim	89	20	—	12	97	109	11%
Ueberlingen	5	71	—	16	60	76	21%
Villingen	7	62	—	13	56	69	20%
Waldshut	5	56	1	3	59	62	5%
Weinheim	87	17	23	19	108	127	15%
	744	534	215	237	1256	1493	16%

Die Gesammtsumme derjenigen Schüler, welche den Unterricht nach dem Plan des Realgymnasiums erhalten, ist 2916, während die Gesammtzahl der Schüler auf den Gymnasien und Progymnasien für 1874 2634 beträgt.

Dazu kommen

4) die höheren Bürgerschulen ohne Latein.

Karlsruhe	158	91	33	34	248	282	12%
Heidelberg*	159	66[1]	28	59	196	255	23%
Freiburg	85	224	16	38	287	325	12%
Constanz	34	80[1 2]	5	20	119	139	15%
	436	468	82	151	850	1001	15%

* nebst 2 freirel.

5) Die höheren Bürgerschulen mit alter Einrichtung.

Bretten	67	20	18	12	93	105	11%
Eberbach	63	13	4	11	71	82	13%
Eppingen	74	11	20	14	92	106	13%
Ettlingen	11	58	2	10	61	71	13%
Gernsbach	48	9	—	15	52	57	10%
Kork	27	1	4	5	27	32	12%
Rheinbischofsheim	42	6	—	2	46	48	4%
	332	118	48	59	442	501	12%

Rechnet man die unter 4 und 5 aufgeführten Frequenzen zu den obigen ein, so ergiebt sich für diejenigen Schüler, welche 1873/74 an öffentlichen Realschulen von Sexta bis Prima unterrichtet wurden, die Zahl 4418, oder 1 auf 330 der Gesammtbevölkerung. Es sind oben die kleinen Schulen im Einzelnen aufgeführt worden, um daraus zu ersehen, wie sich dieselben auf das ganze Land mit verschiedenen Frequenzen vertheilen. Dieselben befanden sich in Städten von 2–5000 Einwohnern.

Man hat schon wiederholt von ultramontaner Seite der Regierung den Vorwurf gemacht, dass sie in der Verwendung für den öffentlichen Dienst die Protestanten bevorzuge. Wie ungerechtfertigt und nur auf Verdächtigung berechnet dieser Vorwurf ist, zeigt die Statistik der Gymnasien, welche für diese Schüler im Verhältniss zu den Bekenntnissen der Gesammtbevölkerung einen viel höheren Procentsatz an Protestanten als Katholiken aufweist. Noch viel bedeutender aber sind die Unterschiede in den Procentsätzen auf den oben aufgeführten Schulen. Während die Gesammtbevölkerung des Landes 65% Katholiken, 33% Protestanten und 2% Israeliten zählt, entfallen an den Realschulen auf die Protestanten 54%, die Katholiken 35%, die Israeliten 11% der gesammten Schülerzahl. Es hat dies seinen ganz natürlichen Grund. Der grössere Theil der den Städten ferneren Landbevölkerung gehört der katholischen Confession an, sie bleibt in ihren ländlichen Verhältnissen einem erweiterten Schulbesuch ferner.

Um das statistische Bild zu vervollständigen, mag noch eine Zu-

sammenstellung der Frequenzen in den einzelnen Classen Platz finden, woraus zugleich die Abgangsverhältnisse in den verschiedenen Classen ersehen werden können. Die zweite Zahl bezeichnet jeweils den Stand am Schluss des Schuljahres.

1) Die vollständigen Realgymnasien.

	VI.	V.	IV.	IIIB.	IIIA.	IIB.	IIA.	I.
Karlsruhe	67	54	48	48	55	39	22	7
	63	51	41	38	50	35	20	6
Mannheim	143	110	88	53	50	45	10	5
	130	102	77	48	46	37	7	5

2) Die Realgymnasien mit 6 Cursen.

Baden*)	33	33	29	17	5	3	—	—
	28	31	25	16	5	3	—	—
Pforzheim	75	80	71	42	27	15	—	—
	65	71	54	36	23	15	—	—
Lörrach	28	42	38	24	10	9	—	—
	28	38	32	19	9	9	—	—
	346	323	275	184	147	111	32	12
	314	293	229	157	133	99	27	11
Abgang	10%	10%	16%	15%	10%	10%	10%	10%

3) Die höheren Bürgerschulen mit gleichem Plan.

Buchen	22	15	14	6	3	—	—	—
	20	15	11	3	3	—	—	—
Durlach	32	14	9	9	2	—	—	—
	31	14	7	8	2	—	—	—
Emmendingen	42	31	22	15	—	—	—	—
	37	19	14	5	—	—	—	—
Ettenheim	69	60	37	16	7	—	—	—
	68	57	30	12	6	—	—	—
Hornberg	9	19	8	7	—	—	—	—
	6	19	8	4	—	—	—	—
Ladenburg	49	43	43	29	7	—	—	—
	38	38	38	21	3	—	—	—
Mosbach	23	20	15	11	4	—	—	—
	21	19	12	7	4	—	—	—
Müllheim	36	44	37	16	8	—	—	—
	32	41	26	9	4	—	—	—
Schopfheim	26	15	20	10	4	—	—	—
	23	12	16	8	3	—	—	—
Schwetzingen	46	27	24	16	4	—	—	—
	42	25	19	13	2	—	—	—
Sinsheim	45	23	21	17	3	—	—	—
	45	22	17	11	2	—	—	—
Ueberlingen	36	18	13	4	5	—	—	—
	30	14	10	2	3	—	—	—
Villingen	13	23	14	12	7	—	—	—
	11	20	7	11	7	—	—	—
Waldshut	24	16	15	6	1	—	—	—
	23	14	15	6	1	—	—	—
Weinheim	44	46	23	14	—	—	—	—
	41	41	17	28	—	—	—	—
	516	417	315	188	55	—	—	—
	468	370	247	138	40	—	—	—
Abgang	10%	10%	22%	27%	27%	—	—	—

*) Realgymnasium und Progymnasium bis Quarta incl. combinirt.

4) Die höheren Bürgerschulen ohne Latein.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Karlsruhe	89	74	70	22	18	9
	85	65	57	19	14	8
Heidelberg	66	57	74	32	20	6
	61	49	45	21	15	5
Freiburg	69	74	63	56	42	21
	66	66	52	46	37	20
Constanz	—	38	35	37	19	10
	—	31	29	34	17	8
	224	243	242	147	99	46
	212	211	183	120	83	41
Abgang	10⅘	10⅘	21⅘	19⅘	16⅘	10⅘

5) Die höheren Bürgerschulen mit der alten Einrichtung.

Bretten	30	27	31	17	—	—
	25	27	28	14	—	—
Eberbach	25	25	20	14	—	—
	20	23	16	12	—	—
Eppingen	29	28	30	11	8	—
	27	26	25	8	6	—
Ettlingen	29	21	16	5	—	—
	29	19	10	3	—	—
Gernsbach	20	16	14	7	—	—
	20	14	13	5	—	—
Kork	14	5	13	—	—	—
	14	4	9	—	—	—
Rheinbischofsheim	20	14	11	3	—	—
	20	14	10	2	—	—
	165	136	135	57	8	—
	155	127	111	44	6	—
Abgang	6⅘	10⅘	10⅘	23⅘	25⅘	—

Der Procentsatz des Abgangs der unter No. 1 und 2 genannten Schulen sowohl im Ganzen als in den einzelnen Classen ist dem an den Gymnasien im Allgemeinen gleich, zum Theil geringer, z. B. in Untertertia, wo er auf den Gymnasien zusammengenommen 20⅘, auf den genannten Schulen nur 15⅘ beträgt. Dagegen ist er nicht unwesentlich höher in den unter No. 3, 4, 5 genannten Schulen vom 3. Jahreseurs an. Man sieht, wie viele Schüler nicht einmal die Schulbildung der auf 4—5 Jahre beschränkten Schule durchmachen können, indem sie vorzeitig mit erreichtem 14. Lebensjahre in die Lehre eines bürgerlichen Geschäfts verbracht werden, sich selbst und dem Gemeinwesen zum Schaden.

Hinsichtlich der beiden vollständigen Realgymnasien ist zu bemerken, dass dieselben noch nicht ihren vollständigen Curs durchlaufen haben, indem das eine erst den 6ten, das andere den 5. Jahreseurs zurückgelegt hat. Bedenkt man, dass die humanistischen Gymnasien nur 5—10 Abiturienten aufweisen (nur 2 haben dieses Jahr 16), so dürfen jene mit ihrer Abiturientenzahl zufrieden sein, um so mehr, wenn man in Rechnung bringt, dass hinsichtlich des Uebergangs auf das Polytechnikum bei uns der Obersecundaner vom Gymnasium die gleiche Berechtigung hat wie der absolvirte Primaner des Realgymnasiums, und dass sonst noch Beschränkungen in der Berechtigung bestehen, wie z. B. dass der Architekt, welcher auf den Staatsdienst reflectirt, überhaupt seine Vorbildung auf dem Gymnasium bis Obersecunda einschliesslich nehmen muss. Indessen ist das Institut des Realgymnasiums noch neu, und wir dürfen seine Weiterentwicklung getrost der Zukunft überlassen.

Karlsruhe. **Karl Kappes.**

V. Personalnachrichten.

1. Dem Oberlehrer an der Königl. Realschule zu Berlin Dr. Bernhard Schwalbe ist der Professortitel verliehen worden.
2. An der Realschule in Görlitz ist die Beförderung des ordentlichen Lehrers Dr. C. Sternberg zum Oberlehrer genehmigt worden.
3. An der höheren Bürgerschule in Naumburg a. S. ist die Beförderung des ordentlichen Lehrers O. Collmann zum Oberlehrer genehmigt worden.
4. 5. 6. An der Realschule zu Cassel ist die Beförderung der ordentlichen Lehrer Dr. Wittich, Dr. Hornstein und Dr. Siebert zu Oberlehrern genehmigt worden.
7. An der Friedrichs-Werder'schen Gewerbeschule in Berlin ist die Beförderung des ordentlichen Lehrers Rudolf Uhlbach zum Oberlehrer genehmigt worden.
8. 9. 10. 11. An der Realschule in Hannover sind die Beförderungen der Lehrer Dr. Eduard Röbler, Dr. Wilhelm Pieper, Dr. Carl Pauli und Dr. Wilhelm Raydt zu Oberlehrern genehmigt worden.
12. Bei der Realschule II. O. (höheren Gewerbeschule) in Magdeburg ist die Beförderung des ordentlichen Lehrers Dr. Carl Reidemeister zum Oberlehrer genehmigt worden.
13. Dem Oberlehrer Dr. Bandow an der Luisenstädtischen Gewerbeschule zu Berlin ist der Professortitel beigelegt worden.
14. 15. Der Oberlehrer Dr. Deventer an der H. B.-S. zu Guhrau und der Lehrer Dr. Meter an der R.-S. zu Magdeburg sind an Gymnasien übergegangen.

Vacanzen.

1. Halberstadt, R.-S. I. O., wiss. Hülfslehrer, Rel. mittl. Cl., 1800 M.
2. Anklam, H. B.-S., Rector, neuere Sprachen, 3000 M.
3. Sonderburg, H. B.-S., o. L., Lat. und Deutsch, 2700 M.
4. Magdeburg, H. Gew.-S., Math. alle Cl., Naturw. mittlere Cl., 2100 bis 2400 M.
5. Grünberg i. Schles., R.-S. I. O., Philol. od. Historiker, Franz. bis I., 2250 M.
6. Anklam, H. B.-S., neuere Sprachen, oder Deutsch u. Relig., 1800 M.
7. Bremen, R.-S. I. O., Frz. u. Engl. oder Deutsch u. Gesch. 2700 M. bis 5000 M. steigend.
8. Wismar, Realgymnasium, Deutsch, Relig., Gesch. mittl. Cl., 2100 M. bis 3000 M. steigend.
9. Stargard i. Pomm., H. B.-S., Gesch., Geogr. u. Deutsch, 1800 M.
10. Wriezen, H. B.-S., neuere Sprachen, 2100 M.
11. Tarnowitz, R.-S. I. O., Philologie, 1800 M.

Die eigenthümliche Schrift und die Entfernung des Hrn. Dr. W. Cramer vom Druckort hat im Januarheft einige **Druckfehler** veranlasst, die wir freundlichst zu verbessern bitten:

S.	6	Z.	15	v. o.	statt **F. S. L. Lampe** lies **J. F. C. Campe.**
»	6	»	14	v. u.	» **kritischen und historischen** lies **kritischen historischen.**
»	6	»	6	v. u.	» **freisinnigen** lies **feinsinnigen.**
»	7	»	12	v. u.	» **Deumann** lies **Drumann.**
»	7	»	7	v. u.	» **Höffer** lies **Hüffer.**
»	15	»	12	v. o.	» **ein** lies **sein.**
»	17	»	4	v. o.	» **genannten** lies **gesammten.**
»	18	»	17	v. u.	» **verschärfen** lies **schärfen.**
»	19	»	18	v. u.	» **Aehnlichem** lies Ἀτθίδες.
»	27	»	13	v. o.	» **ein** lies **sein.**
»	28	»	19	v. u.	» **aber** lies **daher.**
»	34	»	13	v. o.	» **Aus** lies **An.**
»	38	»	12	v. o.	» **ganz** lies **gern.**
»	38	»	18	v. o.	» **haben sie ganz** lies **lesen sie gern.**
»	40	»	20	v. u.	» **Karte** lies **Karten.**
»	43	»	8	v. o.	» **dem Grundsatz** lies **dem ersten Grundsatz.**

Verantwortlicher Redacteur: Professor Dr. Max Strack.
Verlag von Otto Gülker & Cie. in Berlin.
Druck von Carl Jahncke (Franz Jahncke) in Berlin.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

III. Jahrgang. **1875.** März u. April.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des Jahrganges 5 Thlr. 10 Sgr.
Beiträge werden an die Adresse der Redaction, Berlin S. W. (66 Kochstrasse), erbeten.
Nicht-Aufgenommenes folgt innerhalb 4 Wochen zurück.

I. Abhandlungen.

1. Der Geschichts-Unterricht auf Realschulen.

Von Rector Dr. Carl Fischer in München-Gladbach.

Herr W. Cramer hat in einem Aufsatz über das genannte Thema in Heft I des laufenden Jahrgangs dieser Zeitschrift Vielen zu Danke gesprochen und gehandelt, wenn er den Mangel der organisatorischen Arbeiten auf dem Realschulgebiet beklagt und es unternimmt wenigstens für ein Fach diesem Mangel abzuhelfen. Ich befinde mich in der angenehmen Lage dem Herrn Verfasser in Vielem beistimmen zu können, halte aber eine Besprechung der Differenzen für zu fruchtreich, als dass ich mich mit einer eingeschränkten stillen Beistimmung begnügen möchte.

Um nicht von vornherein auf die so völlig ausgetretenen Pfade einer Polemik gegen die U. u. Pr. O. von 1859 zu gerathen, möchte ich unter seinen einleitenden Bemerkungen nur auf die S. 6 aufgestellte Behauptung zurückkommen: »Die rein kritischen (historischen) neueren Seminare nehmen auf das Bedürfniss der Schule gar wenig Rücksicht.« Es wäre zunächst hervorzuheben, dass dies wohl die Regel für alle kritischen Seminare ist, und dass ein kritisches und rein-wissenschaftliches Seminar auf die Schule keine Rücksicht nehmen kann, kann kaum bezweifelt werden. Es muss eben neben solchen Seminaren auch andere geben, welche nur die Schulmethodik im Auge haben. Dazu würde natürlich gehören, dass die Leiter solcher Seminare die Schule aus Lehrererfahrungen kennen gelernt haben; dass dies aber bei den wenigsten der Fall ist, ist bekannt. Giesebrecht

dürfte unter den Historikern, wenn nicht der einzige, so doch sehr vereinzelt sein, der in dieser Richtung gegenwärtig erfahren und wirksam ist. Man kann den Juristen sonst nicht nachsagen, dass sie sich mit Neuerungen beeilten und ein besonders offenes Auge für die praktischen Bedürfnisse hätten; aber ihre Universitäts-Seminare könnten manchem historischen und phililogischen zum Vorbild dienen. Es möchte namentlich für alle Philologen, Mathematiker, Historiker u. s. w., welche sich habilitiren wollen, sich nicht bloss empfehlen, sondern reglementmässig gefordert werden, dass sie vor der Erlangung der venia legendi das Probejahr bei höheren Schulen abgelegt haben. Wer wird denn Professor der Jurisprudenz, ohne bei einem Gericht, wer Professor der Medicin, ohne in den Krankenzimmern, wer Professor der Forstwissenschaft, ohne im Walde thätig gewesen zu sein? Und wie nothwendig wäre es, dass diejenigen gerade, welche das Leben, Wirken und Leiden der Völker darstellen wollen, wenigstens ihres eignen Volkes Alltagsleben geschaut hätten! Man spricht und schreibt so viel über die bedauerliche Scheidung der Gesellschaftsclassen und nahe an einander liegender Lebenskreise. Gerade in dem beregten Falle könnten beide Theile den höchsten Nutzen aus ihrer Annäherung ziehen. Die akademischen Lehrer würden die Kraft ihrer Wissenschaftlichkeit an der Unerbittlichkeit des Alltagsdaseins erproben und stärken können, die nichtakademischen Lehrer würden nicht blind und ziellos in ein Amt einzutreten genöthigt sein, das wie wenige einer zweckbewussten und gegen banale Lockungen wie gegen reizvolle Isolirung gestählten Thätigkeit bedarf. Die Klagen über die Unbrauchbarkeit der Lehramtscandidaten werden immer lauter und allgemeiner und hangen allerdings mit dem grossen Gärungsprocess zusammen, in dem wir uns befinden; aber hier lassen sich doch besondere Anlässe erkennen. Würde die oben gestellte Forderung an die Docenten von der Regierung gemacht und jedes akademische Seminar in eine kritische und eine praktische Abtheilung zerlegt, würden zu Vorsitzenden der wissenschaftlichen Prüfungscommission und zu Examinatoren besonders Leute genommen, welche nicht bloss die Kraft, sondern auch die pädagogische Einsicht hätten die Bestimmungen im Sinne des Gesetzgebers zu handhaben, so würde der Erfolg nach dieser Seite gesichert sein. So lange man nicht zu solchen Massregeln greift, bekämpft man Symptome.

Herr Cramer stellt S. 7 seines Aufsatzes vier Forderungen auf, denen jede gute Methode nachkommen müsse.

Die erste Forderung lautet: »Von der untersten Stufe an soll der Unterricht im strengsten Sinn ein wissenschaftlicher sein.« Indem der Verf. sodann es versucht des Begriffes »wissenschaftlich« habhaft zu werden, meint er S. 12 die Geschichtslehrer müssen stets eingedenk sein, dass das Verständniss der in der sittlichen Welt wirkenden Kräfte, der Ideen, das Ziel der Geschichte, die Erweckung und Mittheilung dieses Verständnisses die Aufgabe sei. Wenn der Verf. unter »Geschichte« die Geschichtswissenschaft versteht, so lässt sich bei seiner Definition Etwas denken. Allein seine Auseinandersetzungen machen doch keineswegs den Eindruck der Klarheit; allerdings sind sie auf einen sehr engen Raum zusammengedrängt. Ich vermag mich jener Auffassung um so weniger anzuschliessen, als ich seiner Selbstobjectivirung der Ideen, dem freien Willen der Menschen etc. eine solche Centralstellung in der Geschichte nicht anzuweisen vermag, wie es von dem Verf. S. 11 geschehen ist. Meine Anschauungen an dieser Stelle weitläufig darzulegen scheint mir nicht geeignet. Ich will nur fragen, wie viel Lehrer, welche den Geschichtsunterricht in den unteren Classen ertheilen, durch die Auseinandersetzung des Hrn. Verfassers über ihre Lehrmethode eine Belehrung empfangen haben mögen? Ich glaube der Leistungsfähigkeit der meisten und den sittlichen Aufgaben der Schule entsprechender auch für die Geschichtslehrer als Mittelpunct grösstmögliche Annäherung an die Wahrheit hinstellen zu sollen. Das Wort Wahrheit ist ein deutsches, sein Begriff auch für den kindlichen und ganz ungebildeten Geist ein so klarer und subjectiv invariabler, dass es mir überall, in allen Disciplinen, in didaktisch intellectueller wie in erziehlich-ethischer Hinsicht Nichts zu geben scheint, das eine stärkere Betonung verdiente und deutlicheres Verständniss erführe. Wie oft verdecken die Arabesken der Phantasie oder des Gemüths den Begriff der Idee! Wie klar, kalt und nackt stellt sich der Begriff der Wahrheit jedem Auge dar. Das Streben nach ihr, das Führen zu ihr ist die Aufgabe jeder Wissenschaft, jedes Lehrens, jedes Erziehens. Die Geschichte ist die sittliche Welt in ihren Wandlungen, ihr Ziel die möglichst grosse Annäherung an die göttliche Vollkommenheit; die Aufgabe der Geschichtswissenschaft ist unter Aufstellung gewisser Gesetze des Forschens die Prüfung des Geschehenen resp. dessen

Fixirung; im Weiteren ist sie die Unterscheidung dessen, was den variabeln Erscheinungen als constante Wahrheit zu Grunde liegt, und die entsprechende Darstellung des so Gewonnenen; ihr Ziel, das in ewigem Fortschreiten sich stets erneuert und erhöht, ist: die Menschheit sich bewusst zu machen über ihr Werden und ihre Wandlungen, über den Grad ihres Fortschrittes, über die Höhe ihrer das Vollkommene suchenden Entwicklung, über die letzten Gründe ihres Auf- und Niedergangs. In wie weit ich mich damit der Geschichts-Auffassung des Herrn Verfassers nähere, vermag ich aus seinen Sätzen nicht klar zu erkennen.

Als zweite Forderung stellt er auf, dass der geschichtliche Unterricht sich dem Charakter der Realschule anzupassen habe. Diese völlig selbstverständliche Forderung sucht der Herr Verf. dann im Folgenden dadurch zu verdeutlichen, dass er den Charakter der R.-S., ihren Zwec kund ihre Aufgaben bespricht. Auch hier muss ich meine Zweifel an der Richtigkeit und Verständlichkeit der ausgesprochenen Allgemeinheiten aussprechen. Auch hier tritt der fast scholastische Realismus des Herrn Verf. stark hervor. Die Realschule nennt er ein Gebilde der sittlichen Welt; deren Form sei ein geistiges Gebilde, das sich mit Inhalt erfüllen wolle. Dieser Inhalt sei aber »die grosse Masse des Wissenswürdigen.« Selbst die Geneigtheit des einen oder des anderen unserer Herren Collegen zugegeben jenen ersten allgemeinen Wendungen ihre persönlichen Vorstellungen unterzuschieben, so heisst es doch mit dem letzten Satz von dem Inhalt Einen auf die Zinne des Tempels stellen, wenn man nicht einen Massstab von dem Herrn Verfasser mitbekommt, an dem man die Würdigkeit des zu Lernenden messen kann. Denn was ist ferner damit geholfen, wenn es S. 13 heisst, die Idee der Realschule sei: dem Schüler eine harmonische Bildung zu vermitteln? Das Wesen einer solchen bestehe aber in der Erkenntniss des Alls als eines einheitlichen Ganzen, das sich in die geistige, in die sittliche und die natürliche Welt gliedere. Selbst wer geneigt wäre eine derartige Gliederung als ein Postulat oder gar als ein Axiom hinzunehmen, auch der würde sich mit Recht verwundert fragen, wie sich sonach die Realschule von Gymnasien und der universitas litterarum unterscheide. Da bringt der Hr. Verf. S. 14 den Satz, dass die Realschule ausser dieser idealen Aufgabe auch die (reale?) habe auf das Bedürfniss des sie erhaltenden Bürgerstandes »so weit wie möglich Rücksicht zu nehmen.« Also zuerst »harmonische

Bildung«, dann praktische Rücksichten, Es schwindelt Einem: man greift nach dem »Wissenswürdigen«, es entschlüpft Einem in tausend Gestalten, um sich in tausend andern wieder zu zeigen; was soll aus der Harmonie werden, wenn eine industrielle Dosis in die Bildung kommt? was ist Realschule, wenn jene Dosis fehlt? Ich bin ausser Stande auf dem philosophischen Unterbau des Hrn. Verf. eine befriedigende Antwort zu ertheilen, und ich muss es mir versagen an dieser Stelle einen neuen Unterbau zu errichten.

Recht glücklich scheint mir dagegen die psychologische Erörterung, die S. 19 in den Satz ausläuft, dass auf der untersten Stufe des geschichtlichen Unterrichts die Wissbegierde des Schülers, auf der mittleren seine Vaterlandsliebe, auf der obersten sein geschichtliches Verständniss namentlich zu fördern sei.

Auch den Bemerkungen über den nothwendigen Kenntnissstand des Realschul-Abiturienten kann ich im Wesentlichen beistimmen. Bei der Besprechung der selbstverständlichen Forderung, dass der geschichtliche Unterricht sich der Gesammtorganisation der R.-Sch. anzupassen habe, kommt der Verf. auf einzelne Unterrichtsfächer. Obwohl er sich zum Schluss den Einwand verbittet, dass er zu viel verlangt hat, so möge der Herr Verf. es mir nicht allzu sehr verargen, wenn ich z. B. bei einem Schreiblehrer die Voraussetzung nicht zutreffend finde, dass er »die Entwicklung der heutigen Buchstaben aus der alten Majuskelhandschrift« nachweisen kann. Ich finde es bei einem solchen vielmehr schon sehr anerkennenswerth, wenn er seine Vorschriften materiell der Geschichte und Geographie entnimmt. Was die Lieder angeht, so will ich die scientifische Möglichkeit für Angabe der Zeit, des Anlasses etc. bei vielen Gesanglehrern zugeben, bei den wenigsten aber möchte ich es für »natürlich« halten, dass diese »ohne Excurs« erfolgt. Wie der Verf. seine Forderungen an den Zeichenunterricht mit der U. u. Pr. O. und dem 1863 amtlich bestimmten Lehrplan in Einklang bringen kann, sehe ich nicht recht. Von Weiterem will ich absehen. Auf das Verhältniss zwischen Geschichte und sprachlichem Unterricht werde ich später zurückkommen. Seinen Anforderungen an die Geschichtslehrer kann ich im Allgemeinen beistimmen, halte sie aber in einer Richtung für zu einseitig, in Anderem nicht für umfassend genug. Er meint nämlich S. 25, der Geschichtslehrer »wird die Sprachen und Litteraturen der Völker um ihrer selbst

willen studiren müssen.« Er hat dabei vorzugsweise, vielleicht auch nur, im Auge: Griechen, Römer, Deutsche, Franzosen, Engländer. Nehmen wir an, dass jeder gut vorgebildete Geschichtslehrer mit der Litteratur der drei erstgenannten beim Uebergang zum Lehramt ziemlich vertraut sei. Es wäre übrig sich über die beiden letztgenannten die nothwendige Litteraturkenntniss zu verschaffen. Er wird es hier zunächst bei einer allgemeinen Uebersicht bewenden lassen müssen und vielleicht hie und da einen besonders hervorragenden Schriftsteller eingehender behandeln. Was soll aber aus einem Historiker werden, der die Litteraturen jener fünf Völker »um ihrer selbst willen« studirt, und wenn er bei diesem Studium »zeitweilig zum Philologen, zum reinen Sprachgelehrten« wird? Das erinnert mich einen Augenblick an Granvella und die französischen Gesandten, die sich auf dem Friedenscongress zu Calais über den Gebrauch des Subjonctif im Französischen stritten. Ich kann mir nicht denken, dass sich der Herr Verf. über die Tragweite seiner Forderung klar geworden ist; ich will deshalb zu meinen Anschauungen über diese Frage in Kurzem übergehen. Zunächst halte ich es für unbedingt nothwendig, dass jeder Historiker von einem philologischen Studium ausgeht. Wie der Herr Verf. richtig gefühlt hat, ist eine nicht allzu oberflächliche Litteratur- und Sprachkenntniss dem Historiker nothwendig; dass diese aber nicht jene fünf Völker von vornherein umfassen kann und darf, erscheint mir zweifellos. Es lassen sich im Allgemeinen drei Grundlagen denken: die classische, die germanische, die neuphilologische. Von einer dieser drei philologischen Wissenschaftsbasen muss der Historiker ausgehen, er muss mindestens die drei ersten akademischen Semester in einem bezügl. philologischen Seminar gearbeitet haben, ehe er in ein historisches Seminar aufgenommen werden kann; er muss bei seinem Examen entweder die facultas in den alten oder neueren Sprachen bis incl. Untersecunda, oder in der deutschen Philologie für alle Classen erlangen, wenn er die unbedingte facultas in der Geschichte erwerben will. Auf eine solide philologische Grundlage gestellt, hat dann der Historiker weiter zu arbeiten, von dieser Position aus muss er in systematischer Weise sein Wissen vervollständigen. Von der antiken Grundlage würde er sich zunächst der deutschen Sprache und Litteratur zuzuwenden haben. Um diese Studien für die Geschichte verwerthen zu können, werden die Meisten mit besonderem Nutzen die Werke von Gervinus und

Hettner studiren, für die neueren Philologen wird sich dasselbe empfehlen, für die Germanisten das Studium der modernen Sprachen. Wenn nun ein Geschichtslehrer mit Erfolg weiter arbeiten will, dann muss er vor Allem ein Centrum für seine Studien haben, und dies muss meines Erachtens die Geschichte unseres Volkes sein. Der Herr Verf. hat mit Recht darauf hingewiesen, dass das politische Moment namentlich für die Geschichtslehrer an Realschulen von besonderer Bedeutung sei. Es ist deshalb nöthig, dass der Lehrer es sich ganz besonders angelegen sein lässt sich nach und nach Kenntniss von der inneren Entwicklung seines Volkes zu verschaffen. Dazu gehört vor Allem Kenntniss der Rechtsgeschichte und Nationalökonomie. Ich habe jene zuerst genannt, weil diese ohne jene nicht mit Erfolg bearbeitet werden kann. Wer nicht weiss, dass im Mittelalter und Reformationszeitalter das kanonische Recht nicht bloss die rechtlichen, sondern auch die wirthschaftlichen Anschauungen beherrschte, der wird z. B. die damaligen Anschauungen von Kapital, Zins, Wucher etc. nur äusserlich kennen lernen können. Ich habe nun bemerkt, dass viele unserer Fachgenossen vor dem jus und Allem, was damit zusammenhängt, eine gewisse Scheu haben. Zur Ueberwindung derselben würde ich ihnen zunächst vorschlagen die Lecture von Souchay's Geschichte der deutschen Monarchie (bis Karl V.) 4 Bände. Meines Wissens ist das Buch jetzt bei St. Goar in Frankfurt a. M. für 5 Thlr. zu haben.

Der nunmehr verstorbene Verfasser, von Hause aus Jurist und in seiner Vaterstadt Frankfurt mit politischen Geschäften vertraut, nimmt namentlich auch auf die Rechtsentwicklung Rücksicht und kann, wenn ihm auch die Kunst der Darstellung mangelt und er nicht selten unter der Masse des Materials versäumt die Entwicklungsstufen und Pointen scharf hervorzuheben, mit sehr guten Erfolgen, namentlich von Geschichtslehrern, studirt werden. Dann könnte das Studium einer deutschen Rechtsgeschichte, etwa der von Zöpfl., folgen, sowie etwa Bluntschlis Geschichte des Staatsrechts und der Politik. Für weiter Strebende dürfte sich besonders die juristische Encyklopädie von Holtzendorff empfehlen. Weit übler steht es aber mit der Geschichte der Nationalökonomie und mit dieser Wissenschaft selbst. Hier würde bei der geringen Kenntniss der Grundlagen, die ziemlich allgemein zu sein scheint, zunächst das Studium eines Lehrbuches nothwendig sein. Da hier nicht die Stelle ist in eine

Kritik volkswirthschaftlicher Werke einzutreten, so beschränke ich mich zunächst nur auf eine Warnung vor dem bekannten Werke Roscher's, das bei seinem Mangel an Schärfe der Begriffe und seinem furchtbaren Ueberfluss an Citaten und anekdotenartigen Anmerkungen die Unklarheit gross zieht und zu falschen Analogieen anleitet; vielleicht dürfte das Lehrbuch von H. Rösler Grundsätze der »Volkswirthschaftslehre« oder das noch im Erscheinen begriffene Buch von Bischof in Graz noch am passendsten sein. Für die »Geschichte der Nationalökonomie« Roscher's, die an ähnlichen Fehlern wie sein Handbuch leidet, und bei der leider sehr oft die Abschätzung der Leistungen seiner Fachgenossen sowohl als auch der Historiker mehr durch persönliche und Schulbeziehungen als durch die Sache selbst bestimmt wird, gilt dasselbe. Jedenfalls sollte die meisterhaft geschriebene »Kritische Geschichte der Nationalökonomie« von Dühring, so mancherlei Einseitigkeiten sie auch enthält, jedem Geschichtslehrer bekannt werden. Zu weiterer Orientirung möchte die Encyclopädie Mohl's geeignet sein. Wenn sodann als höchst interessant und lehrreich W. Arnold's »Cultur und Rechtsleben« empfohlen werden kann, so erscheint die genaue Bekanntschaft mit dem neuesten Werke Bluntschli's »Deutsche Staatslehre für Gebildete« um so unerlässlicher, als sie Jeden in den Stand setzt unsere Reichsverfassung an zuverlässiger Hand kennen zu lernen und sie wiederum kennen zu lehren. Wenn die Geschichtskenntniss desjenigen, der mit dem Militärzeugniss die Schule verlässt, nicht bloss die neuesten Kriege, sondern auch einige Grundbestimmungen der Verfassung begreifen muss, so darf kein Abiturient von einer Realschule I. O. abgehen, ohne die Grundlagen unserer Reichsverfassung zu kennen, und ohne darauf hingewiesen und dazu angeleitet zu sein, dass er aus dem genannten Buche sich privatim das nothwendige Mass von Kenntnissen schöpfen kann. Zu einem klaren Ueberblick über die Kirchengeschichte möchte ich ganz besonders das vorzügliche Handbuch von K. Hase, zur Einführung in die Kunstgeschichte möchte ich vor Allen die Lectüre der gesammelten Aufsätze von O. Jahn, A. Springer und H. Grimm, sodann etwa J. Burkhard's »Cultur der Renaissance in Italien« empfehlen. Zum Studium der comparativen Geographie liesse sich eine Reihe von Arbeiten nennen; als Ausgangspunct möchte sich am besten das bekannte Werk von Kutzen bezeichnen lassen; Peschel's Geschichte der Geographie und die »Völkerkunde« dürfen keinem Geschichts-

lehrer unbekannt bleiben; besondere Beachtung verdient auch das neueste Werk von Kohl »die geographische Lage der Hauptstädte Europa's.«

Wenn sich der Lehrer der Geschichte in den geistigen Besitz des Genannten gesetzt hat, dann erst darf für ihn meines Erachtens ein Aus- und Umbau seines historischen Wissens und Schaffens beginnen, bei dem Talent und Neigung ihn leiten. Ich will mir nun zwar nicht den Einwand verbitten, dass ich zu viel verlange, ich möchte aber hervorheben, dass jene Forderungen einer nicht allzu langen eignen Thätigkeit entnommen sind.

Von dem, was nun der Hr. Verf. S. 28 ff. über die Vertheilung des Stoffes gesagt hat, kann ich zunächst nur das eine Sätzchen unumwunden anerkennen, welches die deutsche Geschichte als den Mittelpunct des geschichtlichen Unterrichts auf Realschulen hinstellt. Es ist ein folgenschwerer Irrthum d. U. u. Pr. O. von 1859, den sich der Herr Verf. angeeignet hat, dass sie hinter die Tertia einen Abschnitt verlegte. Dem Urheber jener Ordnung war der Einfluss des Militärjahres (s. v. v.) in Untersecunda auf den Besuch dieser Classe entgangen, man darf das bei dem damaligen Stand der Dinge demselben nicht sonderlich hoch anrechnen. Nachdem aber das statistische Material der letzten 15 Jahre jene Annahme als eine irrthümliche erwiesen hat — der sehr eingehende Aufsatz im Aprilheft 1873 dieser Zeitschrift hätte auch den ganz Unkundigen belehren müssen —, nachdem der Hr. Verf. selbst S. 21 seines Aufsatzes ausdrücklich gesagt hat, dass die meisten Realschüler nach Absolvirung der Unter-Secunda abgingen, und dass sie ganz berechtigt seien Berücksichtigung zu verlangen, macht er doch S. 28 für die Geschichte hinter Tertia einen Abschnitt. Ob ihm die Vertheilung der antiken Geschichte solche Schwierigkeiten gemacht hat, dass er zu diesem verzweifelten Mittel gegriffen hat? ich weiss es nicht. Wenn der Verf. für VI und V je eine Geschichtsstunde ansetzt, so muss ich gestehen, dass nach meinen Erfahrungen dergleichen wenig Wirkung hat und — im Interesse der Einheit — eine Stunde Geographie mehr und Berücksichtigung jener Anforderungen im Deutschen meist ein günstigeres Resultat hat. Indess man kann hierin sehr verschiedner Meinung sein. Wenn dann in die Quarta die Propädeutik für die deutsche Geschichte gelegt wird, dann wird der Geschichtslehrer der Unter-

Secunda für die vom Verf. vorgeschlagene Behandlung der antiken Geschichte so gut wie gar keinen Anhalt mehr im Gedächtniss der Schüler finden. Was die Methode auf dieser Stufe sowie die auf der folgenden (Tertia) angeht, so scheint dieselbe mir nicht ohne erhebliche Bedenken. Auf dieser letzteren macht er den Geschichtslehrer zu einer höchst langweiligen und gelangweilten Maschine, die mit Drei in die Seitenzahl der Müller'schen Geschichte zu dividiren hat. Ich stimme darin überein, dass dies Buch vorzüglich ist, aber die viva vox des Lehrers kann auch durch das beste Buch nicht ersetzt werden; nur bei einem geradezu schlechten Lehrer würde ich seine Methode als kein übles Auskunftsmittel ansehen können. Uebrigens ist diese Frage wohl dadurch erledigt, dass sich Müller neuerdings dazu verstanden hat einen Leitfaden für die mittleren Classen zu schreiben. Ich würde folgende Stoffeintheilung vorschlagen, wie ich sie mit Genehmigung der Aufsichtsbehörde auch bei der meiner Leitung unterstehenden Anstalt habe eintreten lassen. Für die beiden untersten Classen würde ich namentlich die deutsche Mythologie und die deutschen Sagen im Unterricht hervortreten lassen; in der IV wird die alte Geschichte, in III und IIb die deutsche und brandenburg-preussische behandelt. Um den Unterricht für die Quarta vorzubereiten, dürfte es sich empfehlen im 2. Halbjahr der Quinta biographische Stoffe aus der alten Geschichte entweder im Deutschen oder geschichtlichen und geographischen Unterricht vorzubringen, wie die Lectüre des Cornel in der III und deren Verwerthung für deutsche Aufsätze und Vorträge als Repetition des Quartapensums gelten kann. In der Tertia habe ich mit dem Stockholmer Frieden abschliessen lassen, weil das 3. und 4. Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts als Einleitung in die folgende Periode von 1740 an dienen kann. In der Unter-Secunda würden die schlesischen, Freiheits- und neuesten Kriege besonders eingehend zu behandeln sein. Sowie am Schluss des Quartapensums auf die Völkerwanderung und das Auftreten der Deutschen vorzubereiten ist, so bereitet eine Repetition der griechischen Geschichte auf das Pensum der Obersecunda vor. In der Geographie hat Tertia Europa und besonders Deutschland zu bearbeiten. Wiewohl ich es hier nicht mit den Sprachen zu thun habe, so ist eine Besprechung derselben doch nicht zu vermeiden. Zunächst muss ich hervorheben, dass jedes gedeihliche Fortschreiten im sprachlichen Unterricht davon abhängt, dass die

Schüler nicht ferner gezwungen werden in einer Classe, in welcher sie erst in den Anfangsstadien der Erlernung einer fremden Sprache sich befinden, bereits eine zweite zu beginnen, um in Kurzem — wenigstens in nicht geringer Anzahl — in ein babylonisches Gewirr zu gerathen. Mir scheint es vor allen Dingen nothwendig, dass für 6 Jahrescurse, also bis incl. Untersecunda, nur zwei fremde Sprachen gelehrt werden. Abgesehen von allen anderen Erwägungen weisen schon die »Berechtigungen« auf die Beibehaltung des Lateinischen hin; das Französische dürfte nun keinesfalls vor der Quarta hinzutreten. Wenn dann ein brauchbares Lehrbuch des Lateinischen da wäre, welches durch den Vocabelvorrath auf das nachfolgende Französische hinweist, wenn der Lehrer in dem 2. Semester der Quinta bei einer Gesammtrepetition auf die eigenthümlichen Unterschiede der lateinischen, französischen und deutschen Formenlehre hindeutet; wenn der Zeichenlehrer dem Lehrer der Quarta geometrisch vorarbeitet, wenn endlich dasselbe in der angegebenen Weise für die Geschichte erfolgt, dann wird man ohne erhebliche Gefahr für ein gedeihliches Fortschreiten der Schüler in der Quarta die genannten Fächer in den Lehrplan einführen können. So ist in der Unterstufe die Grundlage für das Ganze gelegt; die folgenden drei Jahrescurse dürfen eine neue Sprache nicht bringen; diese Curse könnte man die deutschen nennen, wie jene die propädeutischen. Die lateinische Lectüre wird ein Zugehör des deutschen resp. geschichtlichen Unterrichts, die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, bei denen meines Erachtens wenigstens die Trigonometrie von dieser Stufe auszuschliessen wäre, würden freier hervortreten, das Französische würde eine untergeordnetere Stellung einzunehmen haben. Um dem Deutschen eine noch centralere Stellung zu verleihen, hätte auf dieser Stufe nach der Lectüre namentlich der Uhland'schen Balladen zunächst die Lectüre der Gudrun im Original stattzufinden. Nach meinen Erfahrungen genügen wenige einleitende Bemerkungen vor der Lectüre, von der jede grammatische Behandlung ausgeschlossen sein muss, sofern sie nicht zum Verständniss unerlässlich ist: Grammatik soll eben in den fremden Sprachen getrieben werden. Ausgewählte Partieen aus den Nibelungen müssten folgen; aus den historischen Volksliedern müsste der Geschichtslehrer Einzelnes auswählen; der Geograph muss Deutschland durchwandern nach allen seinen in Sage und Geschichte hervorragenden Puncten; der Gesang-

lehrer hat die patriotischen Lieder vorzunehmen, die der Lehrer des Deutschen zu vermehren und memoriren zu lassen hat; Götz, Wilhelm Tell, Wallenstein's Lager und Tod mögen in der Unter-Secunda folgen. Mir scheint ein derartiger Plan des Versuches werth; ob die Aufsichtsbehörde ihn gestatten würde, weiss ich nicht. Eine weitere Ausführung und Begründung dieses Plans liegt völlig ausserhalb des Themas. — Was der Herr Verf. im Folgenden von der Wichtigkeit der alten Geschichte sagt, erscheint mir durchaus begründet; ich würde deshalb als Pensum der Obersecunda vorschlagen: Eine Wiederholung der Hauptpuncte der alten Geschichte, was bei dem von mir angenommenen Lehrplan nach meinen Erfahrungen in einem Vierteljahr recht wohl möglich ist; die mittlere Geschichte wird dann bis Rudolf von Habsburg fortgeführt. Der Rest in den beiden Primen. Mit der Eintheilung S. 36 (ff.) bin ich unter den genannten Modificationen einverstanden, ebenso auch im Ganzen mit den Schlussbestimmungen. Nur an die Typik der politischen Vorgänge in der neueren Geschichte möchte ich noch eine kurze Bemerkung knüpfen. Was der Herr Verf. über die leicht fassliche Typik, namentlich der griechischen Geschichte, sagt, ist zutreffend. Seine Beispiele aus der neueren Geschichte sind mir durchweg unverständlich geblieben. An der Hand der antiken Geschichte ist z. B. vorzüglich das Verhältniss der Stände unter einander und zur Staatsgewalt zu erläutern. Nehmen wir den antiken Adel in seinem Verhältniss zum antiken Königthum, und verfolgen wir dasselbe in der neueren Geschichte bei Engländern, Franzosen und Deutschen! Vergleichen wir die Entwicklung der Regierungsformen bei den genannten Völkern, so wird sich z. B. sehr schnell für die französische das Gesetz der unvermittelten Gegensätze und outrirten Ausnutzung der Machtstellung der jeweiligen Machthaber herausstellen: Ende des 7. Decenniums des 14. Jahrhunderts übermächtige Stellung der Städte, die namentlich durch eignen Uebermuth zusammenbrach; dasselbe gilt im folgenden Jahrhundert für den Adel, im 18. für die Monarchie und Revolution, im 19. für das 1. Kaiserreich etc. Der englischen Geschichte ist z. B. typisch die Einheit der Interessen der drei ersten Stände der Monarchie gegenüber, desgleichen die mit dem Kopfe verantwortliche Stellung aller Parteihäupter und hervorragenden Parteigenossen; in Deutschland kann man von alle dem durchweg das Gegentheil bemerken.

Für die mittlere Geschichte und deren Kernpunct bildet die antike Geschichte keine Analogie; da muss die vor jener liegende Periode herangezogen werden; man erinnere sich nur der Weltreichsideen und der ägyptischen Priesterpolitik. Weiteres habe ich anderswo vorgebracht. Sehr vieles wäre noch vorzubringen.

Zum Schluss möchte ich den Herren Fachgenossen noch eine Angelegenheit zur Besprechung unterbreiten: Die vaterländische Gedenktafel. Ich verstehe darunter eine Tafel, auf welcher die wichtigsten Gedenktage verzeichnet sind, und die in den Classenzimmern nicht bloss aufgehängt werden, sondern auch in den Besitz der einzelnen Schüler kommen soll. Zuerst würde sich die Frage erheben lassen, ob denn durch eine derartige in den Schulen aufgehängte Karte das Andenken an Leiden- und Freudentage unseres Volkes nicht allzu sehr in das alltägliche Schulgewand gepresst würde; ich habe mich von der Begründetheit dieses Einwandes nicht überzeugen können, glaube auch, dass sehr viele Gedenktage im anderen Falle in den Schulen kein Gedenken finden. Ich habe mich deshalb entschlossen, eine solche Tafel, die unten folgt, zusammenzustellen. Indem ich von dem Gedanken ausging, dass es eines fortwährenden und regelmässigen Einwirkens auf das Gemüth der Jugend bedarf, wenn ein bleibendes Andenken geschaffen werden soll, habe ich jeden Monat des Jahres wenigstens mit einem Tage zu bezeichnen gesucht. Nun würde es sich weiter um Gebiet und Ausbreitung der Tafeln selbst handeln. Mir scheint zweifellos, dass alle deutschen Schüler, mögen sie einer höheren oder einer Elementarschule angehören, mit den Gedenktagen in systematischer Weise vertraut gemacht werden müssen. Für die Fibelschüler genügen ein paar der Fibel vorgedruckte Notizen: Geburtstag des Kaisers, Aufrichtung des deutschen Reichs, Sedan, Eroberung von Paris, nebst einem Holzschnitt des Kaiserbildes; jedes deutsche Lesebuch, sei es für Elementar- oder höhere Schulen, muss hinter dem Titelblatt die vaterländische Gedenktafel, wenn auch unter Modificationen enthalten. Ferner sollen die Lehrer die Schüler dazu anhalten sich dieselbe separat anzuschaffen und zur Zimmer-Decoration zu verwenden; verschenkt sollen sie von Seiten der Schulen resp. der Regierung nicht werden, denn, wie das Sprüchwort sagt, was nichts kostet, schmeckt nicht. Eine ganz nett, auch mit den Reichsfarben ausgestattete Tafel würde sich nach Ansicht eines Buchdruckers bei einer Auflage von 1000 Ex. im Handel nicht höher

als auf 5 Reichs-Pfennig stellen. Es muss unter den Schülern zur Ehrensache werden in den Besitz einer solchen Gedenktafel zu kommen. Mancher wird vielleicht über diese Systematik lächeln; dem möchte ich nur anrathen sich einige Wochen z. B. unter niederrheinischen Kleinbürgern, Bauern und Arbeitern zu bewegen und deren Zimmerdecorationen einige Aufmerksamkeit zu schenken. Was die Formulirung der einzelnen Thatsachen für die Gedenktafel angeht, so bin ich der Meinung, dass sie einige Abwechslung bieten muss, und dass der siegreiche Feldherr nur in besonderen Fällen zu nennen ist. So habe ich Bülow zweimal genannt, weil mir ein Act der Dankbarkeit gerade bei dem angebracht scheint, den die Zeitgenossen vernachlässigt haben. Wo der Wortlaut der fremden Ortsnamen sich durch deutsche Laute ersetzen lässt, hat das zu geschehen, wo das nicht der Fall ist, mag für die Volksschüler die Aussprache angegeben werden. Der 18. ist aus bekannten Gründen gesperrt zu drucken.

Bei der Auswahl des Stoffes ist zunächst auf Preussen Rücksicht genommen; mit geringen Modificationen resp. Ergänzungen würde der Stoff auch der Geschichte der übrigen grösseren Reichsglieder angepasst werden können. Aus politischen Gründen halte ihc es für geeignet die Schlachten zwischen Preussen und Oesterreichern in den schlesischen und neueren Kämpfen auf der Gedenktafel etwas zurücktreten zu lassen, wie ich aus ähnlichen Gründen die Schlacht bei Eylau aufgenommun habe. Dass der Königin Luise auf einer vaterländischen Gedenktafel eine Stelle gebührt, versteht sich von selbst; ich glaubte am bezeichnendsten ihren Sterbetag aufnehmen zu sollen; für unseren Kanzler schien mir der Geburtstag am geeignetsten. Dass ich den 14. October aufgenommen habe, geschah vor Allem aus Gründen der Sittlichkeit und Wahrheit.

Vaterländische Gedenktafel.

Januar	3. 1871.	Die Deutschen unter Göben siegen bei Bapaume (Bapohm.)
	12. 1870.	Nach 6tägigen Kämpfen Sieg der Deutschen bei Le Mans (Lemang).
	15—18. 1871.	Heldenmüthiger Widerstand der Deutschen unter Werder gegen die Franzosen bei Belfort.

Januar	18. 1701.	Preussen zum Königreich erhoben.
	1871.	Wiederaufrichtung des deutschen Kaiserreichs.
	28. 1871.	Paris ergiebt sich den Deutschen.
Februar	8. 1807.	Preussen und Russen besiegen die Franzosen bei Pr.-Eylau.
	15. 1763.	Friede zu Hubertusburg.
März	17. 1813.	Aufruf Friedrich Wilhelm's III. »An Mein Volk.«
	22. 1797.	Wilhelm I. geboren.
April	1. 1815.	Bismarck geboren.
	18. 1864.	Erstürmung der Düppler Schanzen.
Mai	10. 1871.	Friede zu Frankfurt.
Juni	18. 1815.	Untergang Napoleon's I. bei Waterloo.
	18—28. 1675.	Der grosse Kurfürst besiegt die Schweden bei Fehrbellin.
	29. 1864.	Eroberung der Insel Alsen.
Juli	3. 1866.	Schlacht bei Königsgrätz.
	19. 1810.	Todestag der Königin Luise.
	1870.	Kriegserklärung Napoleon's III. Erneuerung des eisernen Kreuzes.
August	4. 1870.	Der Kronprinz siegt bei Weissenburg.
	6. 1870.	do. do. Wörth. Erstürmung des Spicherer Berges.
	14. 1870.	Gefecht vor Metz bei Courcelles (Kursähl).
	16. 1870.	Schlacht vor Metz bei Mars la Tour.
	18. 1870.	do. do. Gravelotte.
	23. 1813.	Bülow siegt bei Grossbeeren.
	1866.	Friede zu Prag.
	26. 1813.	Blücher schlägt die Franzosen an der Katzbach. Körner's Tod.
September	2. 1870.	Untergang Napoleon's III. bei Sedan.
	6. 1813.	Bülow siegt bei Dennewitz.
	28. 1681.	Strassburg kommt durch Verrath an Frankreich.
	1870.	Strassburg ergiebt sich den Deutschen.
October	14. 1806.	Niederlage Preussen's bei Jena und Auerstädt.

October	18. 1813.	Völkerschlacht bei Leipzig.
	1831.	Geburtstag des Kronprinzen.
	27. 1870.	Metz ergiebt sich mit 130,000 Mann dem Prinzen Friedrich Karl.
November	5. 1757.	Friedrich der Grosse besiegt die Franzosen bei Rossbach.
	27. 1870.	Die französische Nordarmee geschlagen bei Amiens (Amieng).
December	4. 1870.	Prinz Friedrich Karl nimmt Orleans (Orleang) wieder.
	23. 1870.	Die Rheinländer unter Göhen siegen an der Hallue (Allü).

---

2. Dr. H. Beck[1]) und das Latein an den Realschulen.

Von Rector Dr. Sirker in Saarlouis.

Die Energie, mit der Herr Dr. Beck für die Realschulen und eine bessere Organisation derselben in die Schranken tritt, verdient alle Anerkennung, und nur dadurch kann ich es mir erklären, dass seine unberechtigten Auslassungen im Doppelheft No. VII und VIII des vorigen Jahrgangs dieser Zeitschrift von den dazu berufenen Genossen bisher nicht zurückgewiesen worden sind. Doch längeres Stillschweigen würde Zustimmung beweisen, und so will ich denn, selbst auf die Gefahr hin mit einem Vademecum, »wie einst Lessing es für H. Sam. Gotth. Lange, Pastor in Laublingen, 1754 schrieb« (a. a. O. S. 420), bedacht zu werden gegen den Strohmann, den H. Beck aus einzelnen Ausschreitungen[2]) sich macht, einige Worte erwidern und zugleich einige seiner Vorschläge bezw. Auseinandersetzungen einer kurzen Kritik unterwerfen. Es geschieht wahrlich nicht aus Schreibsucht, denn dazu fehlt mir die Zeit, noch aus Liebe zur Opposition, denn ich achte und schätze H. Beck's Thätigkeit in Sachen der Realschule; es geschieht, weil der Sache der Realschule nur geschadet werden kann, wenn man allgemein einerseits an den H. Beck'schen Popanz

---

[1]) Ich freue mich endlich einmal Einwendungen zu begegnen, bedauere aber, dass diese erste Entgegnung den Nagel niemals auf den Kopf trifft, die Sache also wenig oder nichts dabei gewinnt. Ich kann und werde mich daher auf kurze Bemerkungen unter dem Texte beschränken. Beck.

[2]) Nur aus einzelnen?

von Humanismus[3] zu glauben, andererseits mit allen seinen Vorschlägen einverstanden scheint. H. Beck sagt S. 396: Der Humanist sieht es als einen Uebelstand[4] an, dass wir nicht von Geburt an lateinisch reden, nicht von lateinischen Eltern geboren sind; der lateinischen Sprache kommt ihm keine an Vollkommenheit gleich. Die lat. Sprache zu reden ist mithin der natürliche Zustand«. S. 402 (als Citat[5]): »Nachbildung antiker Muster in Prosa und Versen, lateinische Aufsätze, entstanden durch Zusammenfügung mustergültiger Phrasen, Fertigkeit im mündlichen Gebrauche der Sprache, das sind im Wesentlichen die Zielpuncte aller humanistischen Bildung.« S. 429: »Darin liegt nun der gewaltige Unterschied zwischen dem Humanisten und Realisten, dass jener bedauert kein Grieche oder Römer zu sein und sich bemüht sich in einen Griechen und Römer zu verwandeln, sein Denken, Reden und Empfinden nach den Römern und Griechen stimmt etc.« Glaubt H. Beck wirklich, mit diesen Uebertreibun-

---

[3]) Wollte Gott, es wäre nur ein Popanz, den meine erhitzte Phantasie mir vorspiegelte! Giebt man sich um einen Popanz so viel Mühe wie Raumer in seiner »Geschichte der Pädagogik«, Laas in seiner »Pädagogik des Johannes Sturm« sich gegeben haben?

[4]) Ein bekanntes Wort Raumer's, das ich wiederholt in früheren Aufsätzen angeführt hatte und daher bei meinen Lesern als bekannt voraussetzte. »Es war, schreibt Gedike 1793, eine Zeit, da im öffentlichen Schul-Unterricht Nichts so sehr zurückgesetzt und vernachlässigt ward als der Unterricht in der deutschen Sprache und im deutschen Stil. Man las lateinische und griechische Schriftsteller, aber deutsche Schriftsteller in öffentlichen Lehrstunden zu lesen und zu erklären hätte man damals für eine pädagogische Sünde gehalten. Man verbot sogar den jungen Leuten auch nur für sich ein deutsches Buch zur Bildung des Stils zu lesen, und es giebt noch itzt Schulen, wo es ein mit schweren Strafen verpöntes Verbrechen für die Schüler ist einen deutschen Dichter zu lesen.« Herder (Sophron S. 305) rühmt Gesner in der Besprechung seiner Isagoge nach, dass er »in Absicht auf die Muttersprache billiger sei, als Latinisten zu sein pflegen.« G. wollte sie doch wenigstens nicht todtschlagen. Ich habe nicht Lust noch mehr Stellen hier auszuschreiben und noch mehr Gewährsmänner vorzuführen. Genug, wenn es nach den Humanisten gegangen wäre, so gäbe es heut keine deutsche Sprache mehr und folglich auch keine Deutschen und keine deutsche Nation mehr, denn kraft unsrer Sprache sind wir eine Nation.

[5]) Das Citat ist aus der Zeitschrift für das Gymnasialwesen, herausgegeben von Bonitz, Hirschfelder und Rühle. Warum ich gerade aus dieser Zeitschrift citirte, der Grund liegt, denk' ich, nahe genug. Mir stand ein Dutzend anderer Citate zu Gebote.

gen, die nur auf einen Theil[6] der ältern Humanisten passen, einen Schlag gegen die Vertheidiger der altclass. Studien zu richten oder damit eine Lanze für die Realschule zu brechen? Wo in aller Welt bedauern denn jene heut zu Tage[7] nicht Griechen oder Römer zu sein? Wo sehen sie es als einen Uebelstand an, dass wir nicht von Geburt an lateinisch reden? Wo gilt die Nachahmung lat. Verse u. Prosa in Verbindung mit der Anfertigung lat. Aufsätze und dem mündlichen Gebrauche der lat. Sprache als das Ziel aller humanistischen Bildung?[8] Mag es auch heute noch einzelne solcher Humanisten geben, nun, Narren giebt es ja überall;[8] aber aus einzelnen[8] Ausschreitungen allgemeine Schlüsse ziehen ist doch etwas stark. »Dass die Gymnasien das Lateinische und Griechische als Hauptgrundlagen höherer Schulbildung pflegen« (S. 428), beweist doch wahrlich nicht die Richtigkeit obiger Anklagen,[9] und noch weniger wird diese bewiesen durch das Citat von Lattmann S. 428, wonach als Hauptaufgabe[10] der Gymnasien bezeichnet wird »eine möglichst eingehende Bekanntschaft mit dem Alterthume vermittelst einer möglichst ausgedehnten und gründlichen Lecture der bedeu-

---

[6]) Diese Uebertreibungen passen auf alle älteren Humanisten und nicht nur auf einen Theil; s. Laas a. a. O. und Raumer.

[7]) Was die heutigen Humanisten wollen, wissen — sie selbst nicht. So lange sie sich aber selbst Humanisten nennen und auf Philologen-Versammlungen ein Eckstein den Joh. Sturm — den niederträchtigsten Vaterlandsverräther — als einen grossen Mann preisen darf, ist Humanist Humanist.

[8]) »Mit dem lateinischen Aufsatz steht und fällt das Gymnasium« sagt Thaulow (»die Pädagogik im Grundriss«) und Hr. Eckstein auf der Leipziger Philologen-Versammlung. Lesen Sie gefälligst die Protokolle nach, ob und wie viel Widerspruch er erfahren! Sehr lebhaft ist mir in der Erinnerung ein Protest, den Gymnasiallehrer in Berlin vor einigen Jahren erliessen, als in Würtemberg der lateinische Aufsatz beseitigt wurde. Lesen Sie auch des Hrn. v. Sybel Schriftchen »die deutschen Universitäten« gelegentlich durch; die zweite Rede bietet ähnliche Anschauungen genug. Derselbe Herr wünscht Latein und Griechisch, womöglich auch in Volks- und Mädchenschulen getrieben, fabelt S. 54 vom sittlich-ästhetischen Gehalt des Alterthums u. s. w. Ich habe meine Schlüsse nicht aus einzelnen Ausschreitungen gezogen, sondern aus sehr umfassender Lectüre und aus Gesprächen mit Leuten, die in den von einander entferntesten Gegenden Gymnasien besucht haben.

[9]) Das Gegentheil ist von Hrn. S. leider nicht bewiesen.

[10]) Als Hauptaufgabe jeder Schule gilt für mich eine möglichst eingehende Bekanntschaft mit dem deutschen Leben, wie es sich in Sprache,

tendsten class. Schriftsteller.« Wenn das Verbalismus ist,[11] dann weiss ich nicht, was ich dazu sagen soll. Dass überhaupt die berufensten Wortführer des modernen Humanismus ganz andere Ziele vor Augen haben[12] als den Schülern Anleitung im Zusammendrechseln lateinischer Phrasen zu geben, kann H. Beck auch aus Peter's Vorschlägen zur Reform unserer Gymnasien entnehmen. Unsere Gymnasien bedürfen in der That einer gründlichen Reform; aber ich weiss auch, dass die Realschulen nicht minder einer solchen bedürfen;[13] was soll da ein Vorwurf wie der auf S. 432, dass das Gymnasium in seinem Hauptfach nur Ungenügendes leiste, und dass dieses Ungenügende noch das Beste sei, während die Realschule doch in andern Dingen als im La-

---

Geist, Litteratur, Kunst, Geschichte offenbart. Eine Schule, die ihre Hauptaufgabe in der Kenntniss des Griechischen und Lateinischen sucht, ist nach meiner Logik keine deutsche Schule.

[11]) Im Vorangehenden hatte ich bereits darauf hingewiesen, dass es eine Verbal- und eine Real-Philologie giebt; zwei Richtungen, die schon früh sich sonderten. So sagt Etzler, Lehrer am Elisabeth-Gymn. zu Breslau, — ich will nicht über das vorige Jahrhundert zurückgehen — in seiner Schrift »Beiträge zur Kritik des Schulunterrichts« 1796 S. 44, dass »nach Einigen Lectüre der Alten, nach Anderen die lateinische Sprache als das Vehiculum wissenschaftlicher Kenntnisse Hauptzweck sein soll.« Ich unterscheide noch heut unter den sogenannten Humanisten drei Arten: 1) solche, die ihre lateinischen und griechischen Stunden geben, auch nicht viel mehr als etwas Latein und Griechisch wissen, nie über das Weshalb und Mit welchem Erfolge nachdenken; diesen fehlt das Bewusstsein ihrer Arbeit vollständig; 2) die Latinisten, Grammatisten und Extemporale-Reiter (Leder-Midasse nennt sie Hr. Laas einmal, weil sich unter ihren Händen Alles in Leder verwandelt); 3) solche, die auf die Lectüre, auf den Geist, den ästhetischen Genuss u. s. w. das meiste Gewicht legen. Die obigen Worte Lattmann's stehen an der Stelle, wo ich die dritte Richtung der Humanisten besprach; dort bekämpfe ich nicht den Verbalismus, sondern den falschen Geist.

[12]) So viel es mir möglich gewesen ist, habe ich »die Ziele des modernen Humanismus durch Worte seiner berufensten Wortführer« festzustellen gesucht; dass Peter von ihnen abweicht, habe ich nicht gefunden. Schon die Aufzählung der Unterrichtsgegenstände: 1) die alten Sprachen, 2) die Mathematik, 3) der Religionsunterricht, 4) der deutsche Unterricht, kennzeichnet ihn. Ich bedaure, dass Hr. S. nicht die Namen der — nach seiner Ansicht — berufensten Wortführer genannt, auch nicht deren Ziele, wie er sie auffasst und kennt, näher bezeichnet, und erkläre mich zum Widerrufe bereit, wenn ich überführt werde.

[13]) Ist auch von mir nicht nur nie bestritten, sondern auch in der betr. Abhandlung wiederholt und unumwunden ausgesprochen worden.

teinischen Genügendes leiste! Mit solchen Vorwürfen wird Nichts erreicht, zumal wenn der Gegner in der Lage ist, dieselben zurückzuweisen mit Autoritäten,[14] die mindestens ebenso gewichtig, wenn nicht gewichtiger sind, als die des H. Beck. Meines Wissens sind ausser sehr vielen andern Leuten, ganz abgesehen von den sog. Stockphilologen, auch die Realschulpädagogen mit den jetzigen Leistungen der Realschule nicht minder unzufrieden bezw. sind die Leistungen der Realschule bei den jetzigen Einrichtungen ebenso ungenügend wie die der Gymnasien, und eben deshalb wollen wir ja gründliche Reformen.[14]

Nach H. Beck (S. 399) lernt und lehrt der Realist fremde Sprachen nur für den Kopf, nicht für das Herz, um sein Wissen zu bereichern, mit den Völkern in Gedankenaustausch zu treten, sei es um kaufmännischer, sei es um geistiger Zwecke willen. Nun, dann lege man überall nur ruhig Ollendorf zu Grund, und wir können der Jugend manches Jahr auf der Schulbank ersparen; dann aber hat fürwahr H. Beck auch keinen Grund von oben herab auf Plötz zu sehen.[15]

H. Beck fordert für das Lateinische, dass man in Sexta, Quinta und Quarta täglich nur 3 Vocabeln lernen lasse, das mache in 3 Jahren 2160 ohne die durch Ableitung von selbst sich ergebenden; in Verbindung mit einem auswendig gelernten Abschnitte interessanten Inhalts von etwa 2 Druckseiten (ob in jeder der 3 genannten Classen oder in allen drei zusammen, bleibt unklar[16]) — sei mit diesem Sprachcapital ungeheuer viel zu erreichen, und seien damit ganze Schriftsteller erschlossen. Zunächst möchte ich, abgesehen von den abgeleiteten Adverb. und einigen Verb. frequent.,[17] mich als Lehrer doch für die dem Schüler sich von selbst ergebenden Vocabeln bedanken; mir wenigstens sind haarsträubende Beispiele davon in Menge bekannt geworden, und ich finde lieber offen erklärtes Nichtwissen als die vom

---

[14]) Namen! Namen! — Mein Vergleich der unvollkommenen Realschule mit dem unvollkommenen Gymnasium besagt übrigens nur: Die Realschule ist minder unvollkommen als das Gymnasium.

[15]) Ich bekenne, Hrn. S. hier nicht zu verstehen, und fürchte, dass Hr. S. sich nicht die Mühe gegeben hat mich zu verstehen.

[16]) In jeder der drei Classen V, IV, III (nicht Sexta!) je zwei Druckseiten.

[17]) Diese sowie die composita u. subst. verbalia habe ich auch nur im Sinne gehabt und wohl auch richtig mit »Ableitung« bezeichnet.

Schüler versuchte Aushülfe mit solchen Wörtern, die sich ihm durch Ableitung von selbst ergeben haben. Noch weniger kann ich mich mit dem ersten Theile der Beck'schen Behauptung befreunden. Ich wünsche denjenigen angehenden Unter-Tertianer zu sehen, der 2160 Vocabeln ohne die durch Ableitung sich ergebenden gelernt hat und weiss;[18] denn auf Letzteres kommt es doch an, wenn wir von einem Sprach-Capital reden, das in Verbindung mit 2 bis 6 auswendig gelernten Druckseiten ganze Schriftsteller[19] erschliessen soll.

Wo, frage ich H. Beck, geschieht es, dass Wochen, ja Monate lang (nicht nur auf Gymn., sondern auch an Realschulen, S. 475) keine andere Uebung als Formenbilden getrieben wird, dass kein Satz weder aus dem Lat. ins Deutsche noch umgekehrt übersetzt wird, dass an Stelle eines gehaltvollen zusammenhangenden Abschnittes, dessen Inhalt den Gedankenkreis erweitert, dessen Sprache gut ist, und in dem zugleich grammatische Regeln enthalten sind, ein Extemporale auswendig gelernt wird, bestehend aus den abgeschmacktesten Hunde- und Katzen-Sätzen, ohne Zusammenhang, in erbärmlicher Sprache und das sogar in den höchsten Classen? Wenn H. Beck diese Erfahrung in Berlin gemacht hat, nun, dann ist Berlin ein Unicum.[20]

Ich will nicht weiter eingehen auf die einzelnen Abschnitte, in denen H. Beck sagt, zu welchen Zwecken wir auf den Realschulen das Lateinische nicht treiben, obschon sich da auch noch Manches sagen liesse;[21] ich will nur noch betrachten, zu welchem

---

[18]) Meine Behauptung war und ist: dass ein Tertianer sie haben kann, und zwar ohne Ueberbürdung, dass die meisten Tertianer sie aber nicht haben. Herr S. hätte beweisen müssen, dass ein Tertianer sie nicht haben kann.

[19]) Z. B. Caesar. Die Specialwörterbücher zu Caesar de b. g. enthalten ca. 2500 Wörter. Die classische Latinität dürfte schwerlich mehr als 10,000 Wörter aufweisen.

[20]) Durchaus nicht! Ich bin sehr weit weg von Berlin darauf aufmerksam geworden. Auch kann ich das Uebertreiben der Grammatik, die Behandlung der Grammatik, als ob sie einen selbständigen Werth habe, durch 4 Jahrhunderte verfolgen. Ich bitte nachzuschlagen C.-O. 1873. S. 331.

[21]) Ich bitte dringend im Interesse unserer Sache darum. Durch Rede und Gegenrede gewinnt die Wahrheit und Klarheit. Gestattet Hrn. S. seine Zeit ausführliche Erörterung nicht, nun so geschehe es in kurzen Sätzen. Niederzuschreiben, was klar im Kopfe ist, kostet nicht viel Zeit; auf sti-

Zwecke er es auf der Realschule getrieben wissen will. Er will es getrieben wissen, damit man sich das vielgepriesene römische und griechische Wesen einmal anschauen könne und dann froher und zufriedener in der lieben Heimat im 19. Jahrh. unter christlich gesitteten Menschen lebe. (S. 427 u. 429). Was H. Beck unter dieser Anschauung versteht, sagt er S. 440: »Leitet der Lehrer die Lectüre mit reifem Urtheil,[22] so werden sie (die Schüler) wissen, dass das Römerthum zum Abscheu verderbt«[23] war; sie werden es geschichtlich begreifen, werden einsehen, warum es unterging und sein Untergang eine Nothwendigkeit und Wohlthat war: sie werden begreifen beim Anblick der scheusslichen Barbarei der Gladiatorenspiele und Thierkämpfe, der Sklaverei, der Folter, der Zauberei, des Massenelends, der Herrsch- und Habsucht, was »übertünchte Gräber« sind, und was das Christenthum und das Germanenthum in der Weltgeschichte bedeuten.« Wie er die Lectüre in diesem Sinne vom Lehrer geleitet wissen will, zeigt er dann an einigen Beispielen, die ich den geneigten Leser sich zu vergegenwärtigen bitte. Also die nackte Theorie des abschreckenden Beispiels![24] Und an einer solchen trocknen Moral[25] soll der Schüler vielleicht Freude finden! Das soll er als den vernünftigen Zweck (s. weiter unten) eines so schwierigen Unterrichtsgegenstandes anerkennen, (denn die andern von Beck angegebenen Zwecke, zu denen wir Latein treiben, passen, wie wir bald sehen werden, durchaus nicht für die Realschule)? Und etwas Weiteres können dem Realisten die lat. Schriftsteller nicht bieten? Nur abschreckende Beispiele?[26] Ich will

listische Eleganz verzichtet man bei rein technischen Dingen gern; meine eigenen Aufsätze im C.-O. sind ja auch weit davon entfernt.

[22]) Ein Wort Herder's, wie ich hier nachträglich anmerken will.

[23]) Ein Wort Böckh's.

[24]) Durchaus nicht! Sondern die des geschichtlichen Verständnisses und der Beurtheilung vom Standpuncte unserer Zeit und unserer Bildung.

[25]) Trockne Moral? Ein Moral-System ist trocken; ein Moral-Beispiel ist nichts weniger als trocken. Als einen Grundsatz stellt Resewiz, »Gedanken, Vorschläge u. s. w. 1780« I, 105 auf: »Was beim Unterricht aufs Sittliche Beziehung hat, muss auf der Schüler eigene Empfindungen und Erfahrungen zurückgeführt werden.«

Goethe sagt, jedes seiner Gedichte sei ein Gelegenheitsgedicht; das kann man ausdehnen auf all unser Denken und Thun; sie werden, uns bewusst oder unbewusst, von einzelnen Anlässen bestimmt und in Bewegung gesetzt. Der Anlass meiner ganzen Schrift und der »abschreckenden Beispiele« liegt nahe genug. Die Humanisten sehen, mit Böckh zu reden,

schweigen, um nicht bitter zu werden. Aber wozu denn so weit in die Ferne schweifen! Der Balken im eignen Auge ist doch gross genug. Oder zeigen uns Christenthum und Germanenthum

---

in ihrer Einseitigkeit und Oberflächlichkeit im Alterthume nur Ideale und kehren nur die Glanzseiten hervor. Was liegt näher als dies, dass der Gegner nur die Schattenseiten herauskehrt? Damit leugne ich gar nicht die Glanzseiten; ich erinnere nur in drastischer Weise an die vergessenen Schattenseiten. Die Leser, meinte ich, als ruhige Beobachter des Streites, werden die Wahrheit aus Glanz und Schatten richtig zusammenmischen. — Uebrigens hat es seit Comenius nie an Leuten gefehlt, die auf den Widerspruch zwischen der christlichen Anschauung, in der wir doch wohl alle unsre Kinder erziehen wollen, und der heidnischen, die das Christenthum bekämpft, hingewiesen; man treibe die Kinder in das Lager der Feinde, die man bekämpfe. Wie das Heidenthum und die gelehrte und ästhetische Schwärmerei für dasselbe das Christenthum völlig überwuchern können, beweist die Zeit der Renaissance, beweisen unsere Schiller und Goethe, beweist Winkelmann, beweisen — unsre classisch Gebildeten. Man liebt es den Naturwissenschaften die Gleichgültigkeit gegen Kirche, ja Religion Schuld zu geben; die überwiegend heidnische Bildung, welche die Gebildeten erhalten, indem sie sich bei Griechen und Römern in Wohnung und Kost geben, um ihre Luft, ihre Vorstellungen, ihre Sitte, selbst, wenn man will, ihre Irrthümer und Vorurtheile einzusaugen (Hegel, Thaulow, Cauer), dürfte zum modernen Heidenthum auch das Ihrige beitragen. An dem Heidenthum der Gymnasiasten sind die Naturwissenschaften sicherlich unschuldig; da muss man schon die classische Philologie zur Rechenschaft ziehen. Comenius wollte der unchristlichen Anschauungen wegen, obgleich er das Latein als internationale Sprache gepflegt wissen wollte, die lateinischen Schriftsteller aus der Schule ausschliessen. (Vgl. meine Denkschrift C.-O. 1873 S. 588; zu den dort gegebenen Citaten füge ich: Ziller, Grundlegung S. 80 ff. Otto, deutsche Bürgerschule S. 90 ff.). Und wenn man erwägt, dass die classische, die goldene Zeit der griechischen und römischen Litteratur die Zeit sittlicher Verkommenheit in Staat und Familie war, so wird man die Bedenken wohl einigermassen gerechtfertigt finden, und Raumer hat Recht, wenn er sagt, dass dieser Widerspruch ungelöst ist. Man liebt es darüber hinwegzuschlüpfen oder der Frage aus dem Wege zu gehen. Da mag denn freilich vielfach meine »masslose Auslassung« verletzt haben; ich gestehe es gewollt zu haben, um durch die Verletzung zum Nachdenken aufzufordern. Ich wählte, um das Eine noch zu sagen, grade Alexander, weil in der Beurtheilung dieses Mannes seit einigen Jahrzehnten eine merkwürdige Wendung eingetreten ist. Da ich hoffe, dass die Leser diese Wendung interessiren wird, so verweile ich einen Augenblick dabei. Weber nennt in seiner Weltgeschichte 1, § 112 Alexander »hochherzig, für alles Grosse und Edle empfänglich,« rühmt seinen Heldengeist u. s. w. Hören wir dagegen Snethlage, Director des Gymn. zu Hamm: »So wie der Weltbestürmer Alexander, der von dem grössten

nicht auch Sklaverei,[26] Folter,[27] Zauberei, Massenelend,[28] Herrsch- und Habsucht?[28] Blicken wir doch nur um uns, so haben wir das ja fast Alles noch in der schönsten Blüthe![29] Bei Gott! den armen Schüler bedaure ich, der die mehr als weltgeschichtliche Bedeutung von Christenthum und Germanenthum nur oder

---

Theile seiner Zeitgenossen als ein Gott verehrt wurde, dem aber doch ein Seeräuber, welchen er fragte, mit welchem Rechte er das Meer unsicher mache, die passende Antwort gab: »Mit eben dem Rechte wie Du. Weil ich es aber mit einem kleinen Schiffchen thue, heisse ich Seeräuber; und Du, weil Du es mit einer grossen Kriegsmacht thust, wirst ein grosser Feldherr genannt — so wie dieser Weltbestürmer jetzt in der Geschichte als ein grausamer Tyrann, dessen unbegrenzter Ehrgeiz ihn zu den grössten Unmenschlichkeiten hinriss, zum belehrenden Beispiel für solche Unmenschen gebrandmarkt dasteht«, u. s. w. Aehnlich lautet das Urtheil Herder's. Alexander's Heldengestalt lebe noch in den indischen Liedern, sagte man mir in Schule und Universität. Daniel, Geogr. 1, S. 311, sagt: Alexander heisse in indischen Büchern »der höchst gewaltige Räuber und Mörder.«

[26]) Sklaverei kannten auch die Germanen, ob aber in dem Umfange und in der Scheusslichkeit? Gladiatoren hatten sie sicher nicht. Die sociale Befreiung brachte das Christenthum.

[27]) Die Folter haben die Germanen, darauf habe ich wiederholt hingewiesen, erst von den — Römern gelernt; die Folter ist erst mit dem kanonischen und römischen Rechte nach Deutschland gekommen und erst durch die Carolina im 16. Jahrh. beim bürgerl. Processverfahren eingeführt.

[28]) Caes. b. g. 6, 22: Eius rei multas afferunt causas: ne latos fines parare studeant, potentioresque humiliores possessionibus expellant, — — ne qua oriatur pecuniae cupiditas, qua ex re factiones dissensionesque nascuntur; ut animi aequitate plebem contineant, cum suas quisque opes cum potentissimis aequari videat.

Die Capitularien Karl's des Gr. ordnen die Armenpflege und machen sie zur gesetzlichen Pflicht, wie es jetzt bei uns ist. Ich bitte Hrn. S. aus dem classischen Alterthum Aehnliches nachzuweisen.

[29]) Sklaverei und Folter sind nicht mehr; Zauberei üben nur noch die Bellachini; das Massenelend haben wir als solches erkannt und suchen es zu mildern auf alle Weise. Ist die gesetzliche Armenpflege nichts? nichts die Tausende von Wohlthätigkeits-Vereinen? nichts der Unterricht auch der ärmsten Kinder? nichts die Waisenhäuser? nichts das Bestreben selbst das Unmenschlichste, den Krieg, menschlich zu machen? Herrsch- und Habsucht giebt es auch bei uns; aber angesehen und beurtheilt werden sie heut wohl etwas anders als im Griechen- und Römerthum. Wo ist im Alterthum auch nur ein Ansatz zu dem Gedanken, dass alle Menschen Brüder und Gottes Kinder seien, auch der Sklav?

hauptsächlich[30] aus einer derartigen Anschauung des röm. Alterthums soll kennen lernen. Und was mag sich der arme Junge wohl für Vorstellungen von Germanenthum und Christenthum machen, wenn er etwa gleichzeitig mit jener Anschauung des römischen Alterthums und den darauf gerichteten Hinweisungen des Lehrers im Geschichtsunterrichte von der christlichen Liebe des Frankenkönigs Chlodwig zu seinen Verwandten, dem christlichen Bekehrungseifer des grossen Karl hört?[31] »Der grosse Alexander war — eine grosse Bestie«, sagt H. Beck S. 441 mit Rücksicht auf die Kreuzigung von 2000 gefangenen Feinden auf Befehl Alexander's. Ganz recht! Welches Prädicat mag wohl der denkende Schüler für den christlich germanischen grossen Karl bereit haben, wenn er vom Blutbade zu Verden hört? Triste spectaculum, sagt der Heide Curtius von jener That Alexander's. »Triste! Genug mit der Anschauung des idealen Alterthums!« sagt H. Beck S. 442. Einhard, Christ und Germane, erzählt c. 7, dass Karl stets die Treulosigkeit der Sachsen bestrafte et dignam ob eis exigeret poenam. Dignam und das Blutbad zu Verden, H. Beck! Soll ich vielleicht ad vocem Zauberei der Hexenprocesse[32] erwähnen, ad vocem Massenelend der Bauernaufstände[33] etc.?

---

[30]) Etwas mehr Mühe mich zu verstehen habe ich doch wohl verdient.

[31]) Wo habe ich behauptet, dass es unter Christen und Germanen keine »Bestien« gegeben habe? Ich setzte bei meinen Lesern Klarheit über den Unterschied zwischen dem einzelnen Christen und dem Christenthum, zwischen dem einzelnen Germanen und dem Germanenthum voraus. Habe ich etwa Blutbäder wie das Karl's des Gr. in Schutz genommen? oder steht das nach allem, was ich gesagt, von mir zu erwarten? Die Beispiele von Karl und Einhard sind leider von Herrn S. nicht glücklich gewählt. Karl wurde nachher römischer Kaiser, und Einhard schrieb — lateinisch.

[32]) Die Hexenprocesse sind, wie gesagt, römischen Ursprungs; auf die Hexen wurde das römische Processverfahren zuerst angewendet; von da ging es in die Criminal-Rechte über.

[33]) Die Unterdrückung des freien Bauernstandes und seine Herabwürdigung zu Leibeignen und Sklaven hängt ebenfalls mit dem Eindringen des römischen Rechtes in Deutschland zusammen. Götz von Berlichingen fragt die aufständischen Bauern: »Warum seid ihr ausgezogen? Eure Rechte und Freiheiten wieder zu erlangen?« Daraus sieht man, dass die Bedrückung nicht der alte, sondern der neue Zustand war.

In demselben Abschnitte fordert H. Beck, dass auf der Realschule geeignete Abschnitte aus den lat. Schriften von Baco, Spinoza, Linné u. s. w. gelesen werden (S. 439). Dann aber auch fort mit den Classikern aus dem franz. und engl. Unterrichte! Wozu Racine, Shakespeare? Können die Schüler nicht auch naturwissenschaftliche Schriften im engl. und franz. Unterrichte lesen, aus denen sie für den Kopf lernen; das Herz braucht ja Nichts, gar Nichts! Habeat sibi![34]

H. Beck will (S. 429) das Lateinische 2. getrieben wissen, wegen des Zusammenhanges der neueren europäischen Cultur mit dem Alterthum und 3. um Leute auszubilden, welche die modernen Sprachen wissenschaftlich betreiben und die moderne Naturwissenschaft, die Rechtswissenschaft, Philosophie, Mathematik und Geschichte in ihrer geschichtlichen Entwicklung verfolgen können. — Wer auf gelehrtes Betreiben jener Dinge verzichtet, bedarf des Lateinischen wenig oder gar nicht.« Aber ich bitte, H. Beck! Ein solcher Anhänger des Nützlichkeitsprincips gestattet für die wenigen Gelehrten, die es in einem Volke geben muss, um die Verbindung zwischen Gegenwart und Vergangenheit zu erhalten (S. 429), den lat. Unterricht an der ganzen Realschule! »Wer auf gelehrtes Betreiben jener Dinge verzichtet, bedarf des Lat. wenig oder gar nicht.« Und doch Latein an der Realschule! Soll denn nun auf einmal jeder Realschüler ein gelehrter Kenner seiner Fächer werden, während man doch »ein Meister in ihnen sein kann, ohne die Urkunden selbst und ohne ihre geschichtliche Entwicklung zu kennen,« während doch die Zahl der Gelehrten viel geringer sein muss als die der Ausübenden!« Welche Sphinx weiss diese Widersprüche zu enträthseln?«[35]

Zum Schlusse noch Eins. H. Beck will (S. 436), dass die Kinder bei Allem gewöhnt werden nach dem vernünftigen Zwecke zu fragen, ihr Thun nach vernünftigen Zwecken der Nützlichkeit

---

[34]) Die Mühe mich zu verstehen hat sich Hr. S. auch hier nicht gegeben. Ich gebe das Habeat sibi! einfach zurück.

[35]) Ich denke, die Sphinx gab Räthsel auf und überliess das Enträthseln den armen Sterblichen Den Hals brech' ich Niemandem, ich muthe dem Leser nicht einmal viel Kopfzerbrechen zu, sondern nur etwas Aufmerksamkeit.

zu regeln, weil man sie sonst zu Narren erziehe; »wo bei dem Kinde die Einsicht in den vernünftigen Zweck des Unterrichtsgegenstandes fehlt, da stellt sich ganz natürlich der Widerwille oder wenigstens die Gleichgültigkeit ein.« Ich möchte wohl wissen, wie viele Schüler H. Beck's eine vernünftige Einsicht in die Zwecke der verschiedenen Unterrichtsgegenstände haben,[36] wie vielen, nicht Kindern, sondern etwa Secundanern, die sich dem Kaufmannsstande widmen wollen, die Nothwendigkeit einleuchtet z. B. die Formeln von sin. und cos. zu verstehen![37] Und nun noch gar die A-B-C-Schützen und Einsicht in den vernünftigen Zweck![38]

Ich wünsche von Herzen, dass H. Beck künftig etwas vorsichtiger in seinen Vorschlägen und massvoller[39] in seinen Angriffen ist.

II. Recensionen und Anzeigen von Büchern.

A. Litteratur über die Realschulfrage.

H. v. Sybel, die deutschen Universitäten, ihre Leistungen und Bedürfnisse. Bonn 1874. 12 Gr.

Dies Schriftchen enthält zwei akademische Reden aus den Jahren 1868 und 1874; beide sind der pädagogischen und wissenschaftlichen Ungeheuerlichkeiten so voll, dass ich wünschte sie nicht gelesen, noch weniger sie gekauft zu haben. Da sie nun aber einmal gekauft, gelesen und excerpirt sind, so will ich auch dem O noch das W nachfolgen lassen,

---

[36]) Das ist's ja eben, was ich falsch und unnatürlich finde mit — Gedike, der ein Grösserer war, denn Hr. S. u. ich. Einstweilen verweise ich auf Gedike's gesammelte Schulschriften 1789 und 1795, auf dessen Aristoteles und Basedow 1779, auf Snethlage's, Resewizens u. A. Schriften, bis ich selbst Gelegenheit und Musse habe die Nützlichkeit als Erziehungsgrundsatz darzulegen; unter den Thematen, die ich mir zur Bearbeitung vorgezeichnet habe, steht dies oben an.

[37]) Wenn ich von sin. u. cos. in Prima nichts gelernt, aber Altdeutsch Französisch und Englisch gelernt hätte, so wäre ich heut sehr froh, wäre auch zu diesen Dingen bereit und willig gewesen.

[38]) Dies Ungeheure legt Gedike 1,376 dar.

[39]) Die Masse, mit denen ich messe, sind 1) das Christenthum, 2) das deutsche Volksthum oder zu deutsch: meine Nationalität, 3) die Nützlichkeit, 4) die geschichtliche Wahrheit.

das Schriftchen besprechen und möglichst die Sybel'sche Autorität durch andere Autoritäten beleuchten.

Die deutschen Universitäten sind nach Herrn v. Sybel die besten Europa's, das sagen sogar Engländer und Franzosen; die Mängel, die ihnen ankleben, seien unwesentlich, rührten her aus Mangel an Geld und aus den Mängeln der Vorbildung. »Grade sie sind die Stätte, wo sich die gelehrte Schöpfung, die wissenschaftliche Kritik, der litterarische Fortschritt vollziehen soll.« (S. 17)*) Wer den Universitäten diese Aufgabe gestellt hat, giebt der Verfasser leider nicht an. Unser preussisches Landrecht sagt: »Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben.«

Unterrichtsanstalten sind die Universitäten gleich den Schulen; was die Universitätslehrer neben dem Lehren noch sonst treiben ist ihre Sache.

Dass gelehrte Schöpfung sich überhaupt vorschreiben lasse, bezweifle ich nicht minder, als dass es irgend ein Gesetzgeber vorgeschrieben habe. Thatsache aber ist, geschichtliche Thatsache, dass die zünftigen Gelehrten der Universitäten sich den Fortschritten der Wissenschaft sehr oft bis in die neuste Zeit widersetzt, dass nur sehr wenige Universitäten vorübergehend, namentlich zur Zeit ihrer Gründung, in frischerem Geiste gearbeitet haben, nämlich Wittenberg, Halle, Göttingen, Berlin (ob auch Bonn?). Thatsache ist, dass die Bahnbrecher der Wissenschaften meist nicht nur nicht an Universitäten gewirkt haben, sondern dass die Bahnbrecher ganz gewöhnlich, wenn sie Universitätslehrer waren, von ihren idealen Collegen verfolgt, verjagt, verstossen sind. Thatsache ist, dass die universitates**) litterariae niemals bis auf den heutigen Tag alle Wissenschaften und Sprachen gelehrt, sondern dass sie viele von ihrer Thür gewiesen haben. Gegen die germanistischen Studien haben die Humanisten beinahe protestirt, die modernen Sprachen werden noch heut nicht an allen Universitäten gelehrt, an keiner ausreichend, desgleichen Pädagogik; Geographie, Anthropologie und Ethnographie waren, wie Andree im Globus jüngst zählte, an etwa 10 (zehn) deutschen Universitäten völlig unbekannte Wissenschaften; wichtige Zweige der Naturwissenschaften glänzen nicht minder durch ihre Abwesenheit; wenn ein Preusse preussische Geschichte hören will, so muss er an eine ausserpreussische Universität gehen. Die Erforschung unsrer deutschen Geschichte ist nicht in Universitäten angeregt worden, sondern durch J. Möser und den Freiherrn vom Stein; und mehr als alle Professoren zusammen hat uns unsre deutsche Vergangenheit verstehen, achten und lieben gelehrt Möser vor hundert Jahren und in unsern Tagen G. Freytag; Friedrich Wilhelm I.

---

*) „Der Staat versammelt die besten wissenschaftlichen Kräfte von ganz Deutschland als Lehrer an den Universitäten, so dass die in England und Frankreich alltägliche Erscheinung, ein namhafter Gelehrter ohne akademische Stellung, bei uns eine ganz seltene Ausnahme ist.“ S. 12. Bekanntlich erklärte der Minister Dr. Falk jüngst vor aller Welt, dass die Besetzung der Professuren wegen Mangels an geeigneten Männern grosse Schwierigkeit habe und die Neubildung von Universitäten verbiete. Danach muss es mit der Wissenschaft bei uns sehr bedenklich stehen und müssen uns England und Frankreich überlegen sein. Bei uns giebt es nur so viel wissenschaftliche Grössen als Universitäts-Professoren.

**) Universitas heisst, wie ich schon im vorigen Jahre einmal erinnerte, gar nicht »Allheit, Gesammtheit,« sondern gleich schola »Zunft, Genossenschaft.«

lehrte uns Preussen ein — Engländer schätzen, und derselbe Engländer hat, ich schäme mich es zu gestehen, das beste Werk über Friedrich den Grossen geschrieben. Mehr als einmal haben nicht die schlechtesten Männer, z. B. Schleiermacher und Diesterweg, in diesem Jahrhundert versucht die Universitäten zu reformiren, weil sie weder in dem, was sie lehrten, auf der Höhe der Wissenschaft standen, noch in dem, wie sie es lehrten, dem Bedürfnisse der Studenten, des Staates und des Lebens entsprachen und entsprechen. Wenn Herr von Sybel das Alles nicht weiss, so ist es schwach mit seiner Gelehrsamkeit bestellt; wenn er es weiss, so wirft die Verschweigung nicht das beste Licht auf seinen Charakter.

Ich bedaure, namentlich dieser Sybel'schen Schrift gegenüber, dass mich die Schulreformfragen noch immer nicht dazu kommen lassen die Universitätsfrage ausführlich zu erörtern; in der Hoffnung, dass diese Zeit kommen wird, breche ich hier ab. Auf einige Aeusserungen über die bei Stiftung der Berliner Universität obwaltenden Gedanken und Absichten komme ich nachher zurück.

Mehr als das, was in der Sybel'schen Schrift über die Universitäten gesagt wird, hat Anspruch auf unsre Aufmerksamkeit, was der Verfasser über die auf die Universitäten vorbereitenden Anstalten, die Gymnasien und die Realschulen, vorbringt. Zunächst hören wir ihn über die Gymnasien, und zwar über deren Aufgabe, dann darüber, wie die Gymnasien diese ideale oder ideelle Aufgabe lösen.

»Das Gymnasium verfolgt bei uns wie in den Nachbarländern denselben letzten Zweck: die allgemeine Schulung und Stärkung des Geistes; es wählt seinen Lehrstoff nicht nach der Frage, inwiefern gewisse Kenntnisse überhaupt im Leben nützlich sein mögen — irgend welchen Nutzen hat ja natürlich jede Kenntniss (???) — sondern nach der Erwägung, welche Arbeiten für die allgemeine Gymnastik des Geistes am förderlichsten sind.« (S. 14). Auf S. 50 wird, nachdem »ein Haufe nützlicher Kenntnisse« vom Gymnasium abgewiesen ist, als Hauptsache der Erziehung »die formale Bildung« bezeichnet. Diese wird — vor hundert Jahren, als man die formale Bildung entdeckte, nach Ansicht ihrer Entdecker mit den Sprachen am schwersten und wenigsten, aber nach Hrn. v. Sybel ausschliesslich — erreicht durch die alten Sprachen; »die alten Sprachen sind und bleiben das beste Bildungsmittel für unsre Jugend« (S. 65); sie sind (S. 53) »die Quelle der höheren Bildung für unsere gesammte Jugend.« Demgemäss erachtet es auch an andern Orten Hr. v. Sybel für wünschenswerth, dass nicht nur die höheren Töchterschulen, sondern womöglich auch die Volksschulen Latein und Griechisch treiben, damit auch ihre Schüler an der allgemeinen höheren Bildung Theil nehmen. Schleiermacher zwar sagt in seiner Erziehungslehre: »Die alten Sprachen allein und für alle gleichmässig zum Grunde der allgemeinen menschlichen und gesellschaftlichen Bildung zu legen ist ein dem Leben nicht angemessener Bildungstypus. Dasjenige, woraus zunächst diese Art der Bildung hervorgegangen war, ist offenbar ein unhaltbares und ungenügendes, und was Veranlassung zu ihrer Verbreitung gab, ein unzulässiges und schädliches gewesen. Andere Gründe sind erst später untergelegt worden, und auch der Grund, dass die alten Sprachen der geeignetste Stoff für die allgemeine Bildung seien, hat sich in der Erfahrung nicht bewährt.«*) Aber was ist ein Schleiermacher

*) Die Nachweise in meiner Schrift: »Die Schule in Wechselwirkung mit dem Leben« S. 18. Anm.

gegen den Hrn. v. Sybel! An die Wunderwirkungen der formalen Bildung, die aus dem Lateinischen und Griechischen Viele in den zwanziger und dreissiger Jahren wahrnehmen wollten, glaubte ein zwar bedeutender Philologe, doch gegen einen Hrn. v. Sybel ganz unbedeutender Mann, unbedeutend selbst in grammatischen und philologischen Dingen, nämlich Böckh, nicht. Er habe, sagt Böckh, noch nie gesehen, dass Leute, die die ganze lateinische oder griechische Grammatik inne hätten, anderen Sterblichen geistig überlegen seien; seine Ueberzeugung sei, dass die alten Sprachen ganz aus den Schulen zu beseitigen wären, wenn die formale Bildung der Zweck ihres Betreibens wäre. (Böckh's Worte s. C. O. 1874 S. 159). »Die wesentliche Aufgabe der Grammatik (!), sagt Hr. v. Sybel S. 59, besteht darin, dass sie den Schüler für jede Vorstellung und jede Seelenstimmung bis in die kleinsten Schattirungen hinein den genau zutreffenden Ausdruck finden lehrt und ihn dadurch sowohl zur Klarheit und Bestimmtheit als zur Combination und Weiterentwicklung der Vorstellungen befähigt.« Hören wir dagegen einen, der im Grammatischen selbst vielleicht das Ausserordentlichste geleistet hat, Jac. Grimm, über die Grammatik: »Die Sprache ist ein unvermerktes, unbewusstes Geheimniss, welches sich in der Jugend einpflanzt und unsere Sprachwerkzeuge für die eigenthümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimmt. Wer könnte glauben, dass ein so tief angelegtes, nach dem natürlichen Gesetze aufstrebendes Wachsthum, durch die abgezogenen, matten und missgegriffenen Regeln der Sprachmeister gelenkt oder gefördert würde. [Herr v. Sybel, Professor in Bonn, glaubt es!] Frage man einen wahren Dichter, der über Stoff, Geist und Regel der Sprache gewiss ganz anders zu gebieten weiss als Grammatiker und Wörterbuchmacher zusammengenommen, was er aus Adelung gelernt habe, und ob er ihn nachgeschlagen. Vor 600 Jahren hat jeder gemeine Bauer Vollkommenheiten und Feinheiten der deutschen Sprache gewusst, d. h. täglich ausgeübt, von denen sich die besten heutigen Sprachlehrer nichts träumen lassen. — — Sind aber diese Sprachlehren selbst Täuschung und Irrthum, so ist der Beweis schon geführt, welche Frucht sie in unsern Schulen bringen, und wie sie die von selbst treibenden Knospen abstossen, statt zu erschliessen.« — Leistet nun schon die Grammatik einer lebenden Sprache das nicht, was Hr. v. Sybel behauptet, so leistet es die einer todten noch viel weniger. Ich erinnere zum Ueberflusse an Herder, der ausdrücklich von sich behauptet und bezeugt, dass sich aus seinem Donat Nichts, nicht einmal für die Philosophie der Sprache, in ihm entwickelt habe. Den Aberglauben an die Wunder der Grammatik bekämpft geschickt und siegreich Gr. Pfeil in seinem vortrefflichen Schriftchen »Eins«, Berlin 1863. Solche Behauptungen, wie Hr. v. Sybel sie aufstellt, kann nur Jemand vorbringen, der von Pädagogik Nichts, rein Nichts weiss, für den es pädagogische Schriften und eine Geschichte der Pädagogik gar nicht giebt; sie klingen mir grade, wie Hrn. v. Sybel etwa die Behauptung, dass die französische Revolution 1689 begonnen habe, und dass Ludwig XIV. auf dem Schaffot gestorben sei. Ueber die Ansicht, dass der Deutsche seine Muttersprache am Lateinischen und Griechischen am besten lerne (S. 2) und dass L. u. Gr. getrieben würden, »theils um dem Geist der Antike in das Auge zu sehen, theils um gutes Deutsch zu sprechen und zu schreiben« (S. 60), will ich kein Wort mehr verlieren; welche Früchte derselbe Herr aus dieser Methode des Deutsch-Lernens an deutschen Gymnasien beobachtet hat, werde ich nachher zeigen.

Ausser der formalen Bildung hat ihm das Gymnasium auch eine sittliche und »sittlich-ästhetische« Aufgabe. Wenn der Historiker in der Pädagogik Nichts weiss, aber Etwas zu wissen glaubt und mit seinem vermeintlichen Wissen an die Oeffentlichkeit tritt, so ist das menschlich und kann Entschuldigung verlangen und finden. Wenn aber der Historiker in historischen Dingen schülerhafte Urtheile vorbringt, da — ja da weiss ich wirklich nicht, was ich sagen soll.

»Das Gymnasium, heisst es S. 15, treibt Lateinisch und Griechisch, um an den reichen Formen der fremden Sprachen die Fähigkeit des Denkens und Sprechens überhaupt zu üben;*) es führt seinen Schülern das Bild des classischen Alterthums und die grossen Thatsachen der christlichen Religion vor, um ihrer Seele die Richtung auf sittliche hohe und reine Gegenstände zu geben.« Dieses Nebeneinander des classischen Alterthums und der christlichen Religion in sittlicher Beziehung könnte vielleicht als Ungenauigkeit des Ausdrucks aufgefasst werden.

Diese Möglichkeit wird aber ausgeschlossen durch die folgende Stelle auf S. 54: »Bekanntlich erwarten wir von dem Gymnasialunterrichte in den alten Sprachen ein Doppeltes, zunächst Schulung des Geistes, — — sodann die Einführung in die Lectüre der antiken Schriftsteller und damit [hört!] in den sittlich-ästhetischen Geist des Alterthums, der wie nichts Anderes geeignet ist [s. oben dagegen die Erwähnung des Christenthums neben dem Alterthum], durch die Entfaltung eines reinen Schönheitssinnes der Jugend die Richtung auf ideale Begeisterung zu geben.« Unsre Leser bitte ich sich der Worte Böckh's (C.-O. 1874 S. 184) erinnern zu wollen: »Nur die Einseitigkeit oder Oberflächlichkeit schaut überall Ideale im Alterthume. [Nur die Einseitigkeit oder Oberflächlichkeit, Hr. v. Sybel!] Betrachtet das Innere des hellenischen Lebens im Staate und in den Familienverhältnissen: ihr werdet selbst in den edelsten Stämmen, zu welchen Athen ohne allen Zweifel gerechnet werden muss, ein tiefes sittliches Verderben bis ins innerste Mark des Volkes eingedrungen finden. u. s. w.« Hinter Böckh wird wohl kaum Einer Schömann setzen. Hören wir auch ihn noch über die Sittlichkeit des Alterthums: »An Religionsacten, sagt er, Griech. Alterth. 2, S. 116, war das Leben der Griechen ungemein reich, und von dieser Seite betrachtet, verdienen sie ein höchst religiöses Volk genannt zu werden. Wäre nun religiös und sittlich immer gleichbedeutend, so müssten sie auch ein höchst sittliches Volk gewesen sein; aber bei aller Anerkennung ihrer vielen trefflichen, auch sittlichen Eigenschaften werden doch selbst ihre wärmsten Bewunderer schwerlich geneigt sein dem Volke grade dieses Prädicat in vorzüglichem Masse zuzusprechen. Es gab unter ihnen nicht wenige hervorragende Geister, die auch durch ihren sittlichen Adel unsere Verehrung verdienen; aber das Volk, im Ganzen betrachtet, zeigt neben glänzenden Lichtseiten auch sehr dunkle Schatten, die uns hindern ihm das Lob besonderer Sittlichkeit zuzugestehen, und gegenüber den Aesserungen wahrer Tugend und Frömmigkeit, die wir mit freudiger Anerkennung und nicht ohne eigene Erweckung vernehmen, begegnen uns im Leben des Volkes nur allzu viel Züge von Unsittlichkeit

*) Bei der völligen Widersinnigkeit dieses Satzes will ich nicht verweilen, sondern nur dem auch bei Andern obwaltenden Irrthum vorbeugen und bemerken, dass die formale Bildung mit der Formenlehre gar nichts gemein hat.

und Unfrömmigkeit, die mit jener im grellen Widerspruch stehn. Thaten der Selbstsucht und Lieblosigkeit, bis zum tödtlichsten Hass und zu empörender Unmenschlichkeit gesteigert, sind theils in den Kriegen gegen einander, theils besonders in den inneren Kämpfen der Parteien nur allzu gewöhnliche Erscheinungen; Treulosigkeit, Betrug und Hinterlist lassen sich im Privatverkehr nicht weniger häufig wahrnehmen als Treue und Redlichkeit, endlich Laster selbst wider die Natur, aus ungezähmter Sinnlichkeit [αἴσθησις, αἰσθητικός, ästhetisch] entsprungen, beflecken vielfältig das Leben und werden, wenn auch nicht gutgeheissen, doch mit einer Nachsicht geduldet, die kaum weniger strafbar genannt zu werden verdient u. s. w.«

Ueber die Sittlichkeit der Römer und der römischen Classiker, eines Caesar, Cicero, Ovid und Horaz, die sittliche Seite der in Cicero's Reden, von Sallust und Tacitus behandelten Stoffe darf ich wohl schweigen. Nur über die sittlich-ästhetische Bildung noch ein Wort Schiller's, das, dünkt mich, vernichtend ist: »In der That, sagt er Brief 10 über die ästhetische Erziehung des Menschen, (ein Brief, den ich bitte ganz nachzulesen), muss es Nachdenken erregen, dass man beinahe in jeder Epoche der Geschichte, wo die Künste blühen und der Geschmack regiert, die Menschheit gesunken findet und auch nicht ein einziges Beispiel aufweisen kann, dass ein hoher Grad und eine grosse Allgemeinheit ästhetischer Cultur bei einem Volke mit politischer Freiheit und bürgerlicher Tugend, *) dass schöne Sitten mit guten Sitten, und Politur des Betragens mit Wahrheit desselben Hand in Hand gegangen wäre.« Wie wahr Schiller im Allgemeinen gesprochen, beweist sein Zeitalter nicht am wenigsten. Wie erbärmlich diese Sittlich-ästhetischen als Charaktere! Die Halle'schen Professoren vor Napoleon und einem Jérome »niederträchtig kriechend.« Den meisten Professoren im Rheinbunde ging damals die Sonne von Westen auf. Doch, gegen den gelehrten Professor mögen andere Professoren reden! Wie darf ich mich dessen unterfangen! »Wie in äusseren Ordnungen des Lebens, so war auch in der geistigen Stimmung der Nation (1807) ein Umschwung eingetreten, sagt Häusser (Deutsche Gesch. 3, 164); jene ästhetische Selbstgenügsamkeit, die vor jedem gewaltsamen Conflict des Lebens bange war, weil dadurch ruhige Bildung **) gestört werden konnte, kam allmählich in Misscredit, und es ging ein Gefühl durch die Nation, dass es jetzt nicht mehr an der Zeit sei in künstlerischer Objectivität sich an der Grösse des Gegners ruhig zu erkennen, während durch ihn ringsum Alles geächtet und erniedrigt ward, was noch von deutschem Geiste und deutscher Sitte Zeugniss gab.« — Und weiterhin: »Das Studium der deutschen Sprache, unserer Geschichte, unsrer Volksdichtung ward mit wachsender Lust ergriffen und wirkte bald befruchtend zurück auf die gesammte nationale Anschauung.« — — »Gar Mancher, der sich bis jetzt mit dem vagen Ideale eines antiken, aus der Schule mitgebrachten Patriotismus genügt, fing jetzt

*) Das deutsche Mittelalter, wo Beides sich, vereint, vielfach in den deutschen Städten fand, kannte Schiller nicht.

**) Bekanntlich ein Wort Goethe's. Gleich widerwärtig ist mir Schiller's:

In des Herzens heilig stille Räume
Musst du fliehen aus des Lebens Drang;
Freiheit ist nur in dem Reich der Träume,
Und das Schöne blüht nur im Gesang.

an, den Realitäten deutschen Lebens seine Betrachtung zuzuwenden u. s. w.« »Was uns in Deutschland«, sagt derselbe S. 127, »seit lange gefehlt, war nicht das Wissen, die reiche Bildung, die Vielseitigkeit der Ideen; das Alles hatten wir in Fülle, aber es mangelten uns Charaktere.« In und aus diesem deutschen, mannhaften, aus der sittlich-ästhetischen Nebelei zum Handeln übergehenden Geiste ward der neue preussische Staat, ward namentlich auch die Berliner Universität gegründet. »Auf Umbildung und Erziehung des Volkes,« sagt Professor Köpke, »durch freie Entfaltung der Kräfte kam es jetzt an; nicht das nur Ideale, das rein Menschliche reichte aus; in dem besonderen Charakter des Volkes, in der Liebe zum Vaterlande mussten die Gedanken, welche den Werth des Menschen bedingen, sich ausprägen.« Das waren auch unseres edlen Königs leitende und innerste Gedanken, ehe er sich — was leider zweimal geschah — einen Altenstein (in des Hrn. v. Sybel Augen einen grossen Mann, in Häusser's Augen eine platte Mittelmässigkeit, einen »Mann kleiner Künste und kleiner Mittel«, ohne Ehrgefühl) zum Minister nahm. »Beförderung wahrer Religiosität ohne Zwang und mystische Schwärmerei, Gewissensfreiheit und Toleranz ohne öffentliches Aergerniss«, bezeichnet Schuckmann 1810 als des Königs Auftrag; »dass gründliche Erlernung der Wissenschaften und Erlangung der nöthigen Kenntnisse für alle Stände Statt finde, dass gesunde und klare Begriffe und solche Gesinnungen verbreitet werden, wodurch Nutzen für das praktische Leben, wahre, sich in Handlungen äussernde Moralität, Patriotismus, Anhänglichkeit an die Verfassung und Vertrauen und Folgsamkeit gegen die Regierung bewirkt und erhalten werde, vorzüglich, dass kein Monopoliengeist in den Wissenschaften aufkomme, der nirgend verwerflicher sei als in den Gegenständen der menschlichen Erkenntniss.«

Wer ermessen will, wie wenig unsre Universitäten, namentlich Bonn mit seinem Hrn. v. Sybel, diesem Geiste dienen und von ihm beseelt sind, der lese seine Schrift und die »Gutachten.«. Hr. v. Sybel ist ein alter, vielleicht todter Mann; er lebt in eine Zeit hinein, die er nicht versteht, mit der er nicht mehr denkt und empfindet; seine sittlich-ästhetische Pädagogik ist uns ein Spott; unser Leben bestimmt, unsere Begeisterung weckt das Sittlich-ästhetische nicht mehr; allgemein menschliche Bildung ist uns leerer Schall, eine Phrase, ein Wort, ob sie auch einst etwas bedeutete; wir sind stolz als Deutsche; alle Güter der Wissenschaft und der Gelehrsamkeit sind uns schal, wenn ihnen nicht die Macht und Grösse des Vaterlandes, die Freiheit des Geistes und Gewissens der Einzelnen im Hintergrunde liegt; gegen deutsche Sprache, deutschen Geist, deutsche Kunst, deutsches Recht ist das classische Alterthum mit seiner Sprache, seinem Rechte, seiner Kunst, seiner Sittlichkeit nur — gelehrte Barbarei, krankhafte Verirrung trostloser Zeit, unfähiger Phantasten und eunuchenhafter Poeten.

Jahre kommen und vergehen;
In dem Webstuhl eilt geschäftig
Schnurrend hin und her die Spule —
Was er webt, das weiss kein Weber.

Aber die sittlich-ästhetische Zeit ist vorüber, das weiss ich, und ihre Propheten finden keine Gläubigen mehr.

»Es lebt ein anders denkendes Geschlecht.«

Ich übergehe die zahlreichen Sätze, die beweisen, dass Hr. v. Sybel zwar viel über Pädagogik redet, aber auch nicht das Mindeste darüber

gedacht hat, und wende mich zu seinem Urtheil über die Leistungen der Gymnasien und Realschulen.

Nachdem der Verfasser seine Ansichten dargelegt, wie der Unterricht in Gymnasien sein sollte, sagt er (S. 60): »Nach diesen Erwägungen werden wir uns nicht mehr wundern, wenn wir den grössten Theil der zur Universität kommenden Abiturienten heute ausser Stande finden einen leichten lateinischen Autor ohne Schwierigkeit, einen griechischen ohne Grammatik und Wörterbuch zu lesen, wenn wir bei einer ansehnlichen Zahl die Erfahrung machen, dass sie ihre Muttersprache nicht grammatisch correct zu schreiben versteht.« Einer absonderlichen Freundschaft für das Gymnasium und einer besonderen Zufriedenheit mit dessen Leistungen wird mich wohl Niemand mehr verdächtigen, aber diese Anklagen, die ein Freund der Gymnasien hier ausspricht, halte ich so lange für übertrieben, bis Hr. v. Sybel nachweist, wo er Gelegenheit gehabt hat den grössten Theil der Studenten im Lateinischen und Griechischen zu prüfen und zu erfahren, dass ein ansehnlicher Theil der Muttersprache nicht einmal in dem Grade mächtig ist, wie man es von den Schülern jeder leidlichen Stadtschule verlangt. In seiner Wahlrede zu Magdeburg beschuldigte derselbe dieser groben Sünden gegen das Nationalste, die Muttersprache und ihre Litteratur, nur die katholischen Gymnasien, gab aber auch hier Ausnahmen zu (s. Ztg. f. d. höhere Unterrichtswesen 1874 S. 294.) Ich werde sogleich zeigen, dass der Verfasser mit der Begründung seiner Anklagen und Ansichten nicht immer vorsichtig ist, da er sogar das Zeugniss schriftlicher Urkunden entstellt oder gar das Gegentheil herausliest. Welches Heilmittel giebt nun Hr. v. Sybel an? Vermehrung des Lateinischen auf acht Stunden und Verminderung des Deutschen und der Geschichte auf zwei Stunden (S. 51)! Das Heilmittel ist gewiss sonderbar, aber sonderbarer ist, dass Hr. v. Sybel sich nicht einmal die Mühe gegeben hat zu fragen, wie viel Stunden denn jetzt auf Latein, Deutsch und Geschichte verwendet werden. Bis Secunda werden ja gar 10 Stunden für Latein verwendet, in Prima 8; dem Deutschen sind ja nur 2 Stunden geweiht, in Prima 3, jedoch mit Einschluss der philosophischen Propädeutik; auf Geschichte und Geographie kommen 3 Stunden. *) Das heisst doch wahrlich sich blamiren! Mögen die Gymnasien sich mit Hrn. v. Sybel über ihre Leistungen auseinandersetzen; wenden wir uns zu seiner Meinung über die Realschulen.

Es gab eine Zeit (und diese liegt noch nicht weit zurück, nämlich 4 bis 5 Jahre), da waren in den Augen des Verfassers die höheren Realschulen den Gymnasien coordinirt, um das vielberufene Wort der U. und P. O. zu brauchen. In seinem Schriftchen: Ueber die Emancipation der Frauen 1870 soll nach glaubwürdigem Berichte Folgendes geschrieben stehen: »Der höhere Unterricht der weiblichen Jugend hat zunächst dieselbe Aufgabe wie die Gymnasien und höheren Realschulen für die Knaben: Die formale Bildung, d. h. die Uebung und Stärkung der sämmtlichen Geisteskräfte. Wie die Aufgabe, so sind im Wesentlichen die Mittel für beide Geschlechter dieselben (!). Wer richtig sprechen lernt, lernt dadurch auch correctes Denken (!! auch Staare und Papageien?), Entwicklung des Stils ist Schulung des Geistes (!), Erlernung fremder Sprachen ist Bereicherung desselben (!). Dies gilt für

*) s. Wiese, Ver. und Ges. I. pag. 33.

Mädchen wie für Knaben; es ist nirgend ein Grund abzusehen in der Betonung dieser Hauptsache (!), im Ernste und in der Gründlichkeit des Sprach- und Stilunterrichtes, irgend einen Unterschied zwischen den Geschlechtern zu machen. Es ist ein leeres und durchaus nicht unschädliches Vorurtheil, welches die zweifellos (! vgl. oben des Verfassers eigene Worte über die thatsächlichen Erfolge) besten und fruchtbarsten Mittel zur Erreichung dieses Hauptzweckes, die beiden classischen Sprachen, aus dem weiblichen Unterrichte ausschliesst.« Seien mir die Leser nicht gram, dass ich die Stelle weiter ausgeschrieben habe, als für unsern Zweck nöthig ist; aber sie ist zu hübsch. Danach könnte der Verfasser durchaus nicht dagegen sein, dass nicht nur die Schüler der Realschulen, sondern auch die höheren Mädchen die Universität beziehen.

Inzwischen ist aber Hr. v. Sybel eines Besseren belehrt worden. »Die Universitäten müssen erwarten, dass die Vorbildung ihrer Studirenden nicht bloss eine möglichst gute, sondern auch eine möglichst gleichförmige sei« (S. 46). Das Abc der Pädagogik lehrt, man müsse die Individualität des Schülers achten, ja ihr folgen. Wiese (Bildungsfragen S. 31) beklagt die Uebergrösse unsrer höheren Schulen, weil sie es nur mit Massen zu thun haben und jede individuelle Pädagogik aufgeben müssen. Die Gleichförmigkeit, die alle Wissenschaften gleichmässig fordern, ist der gesunde Menschenverstand; an den denken leider die gelehrten Theoretiker nie; nach ihnen ist Latein oder Griechich erforderlich, der gesunde Menschenverstand ist für sie nicht vorhanden.

Nach einigen Worten, die den obigen Satz begründen sollen, fährt der Verfasser fort: »Soll der akademische Unterricht gedeihen, so muss wenigstens die tonangebende Mehrheit unserer Zöglinge die gleiche Vorbereitungsschule durchgemacht haben; und fragt man dann weiter, welche Schule diesem Zwecke am besten entspricht, so haben darauf die grosse Mehrheit der preussischen Facultäten, die Provinzialschulcollegien und die wissenschaftlichen Prüfungscommissionen einmüthig das Gymnasium und nicht die Realschule bezeichnet.« Dass die »Gutachten« von der Kritik völlig ver- und zernichtet sind und lange bei den Todten weilen, weiss Hr. v. Sybel offenbar nicht. Was die Provinzialschulcollegien und die Prüfungscommissionen gesagt haben, ist ein Geheimniss, ich glaube dem Verfasser ebenso wie uns. »Ich will hier nicht in den langwierigen Streit der beiderseitigen Anstalten eintreten, sondern nur einen Grund hervorheben, der für sich allein nach meiner Auffassung durchschlagend wäre. Liebig und Helmholtz und neuerlich wieder Lothar Meyer, Professor der Chemie am Karlsruher Polytechnikum, haben es ausgesprochen, dass die früheren Gymnasiasten durchgängig eine grössere Neigung zu activer Theilnahme an wissenschaftlicher Arbeit, die meisten Realschüler dagegen bei vielen schätzbaren Kenntnissen einen ausgesprochenen Hang zu passiver Receptivität bekunden, und einer der eifrigsten Vertheidiger der Realschulen, Direktor Gallenkamp, hat in den erwähnten Conferenzen (Prot. S. 99) diese Thatsache ohne Weiteres anerkannt. Wie mir scheint, braucht man diese Sätze nur auszusprechen, um auf die Frage, wo die bessere Vorbildung für die Universität zu finden sei, die schlechthin entscheidende Antwort zu haben. Das Wesen und der Vorzug unserer Universitäten besteht darin active und nicht bloss receptive Schüler zu haben, und einzig die Vorbereitungsschulen sind für sie brauchbar, welche in diesem Sinne auf ihre Schüler einwirken.« In einem Ministerial-Erlass vom Jahre 1844 heisst es über die Lehrweise

der Universitäten (s. Rönne 2, 516): »Bei dieser Methode (des Vorlesens) können nur die talentvolleren und wissenschaftlich begeisterten unter den Studirenden eine freie, wissenschaftliche Selbstthätigkeit gewinnen und bewahren; die grössere Zahl versinkt unter dem blossen Hören und Nachschreiben des Gehörten nur zu leicht in eine Passivität, die, indem sie es zu keiner förderlichen wissenschaftlichen Thätigkeit kommen lässt, zugleich als eine Quelle sittlicher Verirrungen betrachtet werden muss.« Unter diesem Schriftstücke könnte statt Eichhorn Falk stehen; denn genau dasselbe gilt noch heut. Angesichts dieser Passivität und Receptivität, in die die Studenten bei den Vorlesungen versinken, ist allerdings zu wünschen, dass die Schule ihre Schüler zu Activität und Spontaneität erzogen und ihnen diese Eigenschaften so zur zweiten Natur gemacht hat, dass sie, unbeschadet späterer Tüchtigkeit, auf der Universität drei bis vier Jahre passiv sein, nur im Nichtsthun, Biertrinken und Tabakrauchen thätig sein können.

Belebt die Realschule und stärkt sie den natürlichen Wissenstrieb — insitus est homini cognoscendi amor, sagt Cicero — nicht nur nicht, sondern erstickt sie ihn gar, so sind ja die Realschulen staatlich privilegirte und staatlich beaufsichtigte Verdummungsanstalten. Hr. v. Sybel beruft sich auf Zeugen; nehmen wir diese Zeugen ins Verhör. Zuerst Liebig. Wo und wann hat Liebig sich über die Realschulen ausgelassen? welche Realschulen hat er im Sinne gehabt? die preussischen Realschulen oder die süddeutschen, wie sie bis vor nicht zu langer Zeit gewesen sein sollen? Ich bin vorsichtig und sage: sollen; ich habe nur von Leuten, die sie kannten, gehört und gelesen, dass sie nicht zum besten waren. Wenn Hr. v. Sybel diese Fragen nicht beantwortet, gilt Liebig's Name und Zeugniss gar nichts, sondern Liebig's Entwicklungsgang ist grade ein Beweis für die Realschulen. Liebig galt auf dem Gymnasium für völlig unfähig in den Augen seiner philologischen Lehrer, die ihn nur den »dummen Justus« nannten und, auch als er Liebig geworden war, bedenklich über ihn den Kopf schüttelten, weil Latein und Griechisch ihm unenthüllte Geheimnisse geblieben waren. Er machte das Gymnasium nicht durch, sondern kam zu einem Apotheker in die Lehre. Wegen seines unreglementsmässigen Bildungsganges bereiteten ihm die Zopfgelehrten Schwierigkeiten, als er Professor werden sollte. — Nun Helmholtz! Von diesem führt Hr. Ostendorf (Zulassung u. s. w. S. 90) aus einem Gutachten, das er, von England aus befragt, abgegeben hat, folgenden Satz an: »Philologische Bildung hat einen nachtheiligen Einfluss auf diejenigen, welche sich der Wissenschaft widmen. Der Philologe hängt zu sehr an der Autorität und an Büchern; er ist nicht im Stande selbst zu beobachten und sich auf eigene Schlüsse zu verlassen, und da er sich allein gewöhnt hat die Gesetze der Grammatik zu betrachten, die alle ihre Ausnahmen haben, so vermag er nicht den unwandelbaren Charakter physischer Gesetze zu begreifen.« Für die Gymnasien scheint mir das nicht das beste Zeugniss zu sein. Hr. v. Sybel ist vielleicht andrer Meinung. Unseres ausgezeichneten Physikers Meinung hegten auch Baco, Comenius und a. unbedeutende Männer. In gleichem Sinne spricht sich Professor Helmholtz in seinem Vortrage: Ueber des Verhältniss der Naturwissenschaft zur Gesammtheit der Wissenschaften (Vorträge I. S. 22 — 23) aus: »In wie fern den mathematischen Studien, als den Repräsentanten der selbstbewussten

logischen Geistesthätigkeit, ein grösserer Einfluss in der Schulbildung eingeräumt werden müsse, will ich hier nicht erörtern. Es ist dies wesentlich eine Frage der Zeit. In dem Masse, als der Umfang der Wissenschaft sich erweitert, muss auch ihre Systematisirung und Organisation verbessert werden, und es wird nicht fehlen können, dass sich auch die Individuen genöthigt sehen werden strengere Schulen des Denkens durchzumachen, als die Grammatik zu gewähren im Stande ist. Was mir in eigener Erfahrung bei den Schülern, die aus unseren grammatischen Schulen zu naturwissenschaftlichen und medicinischen Studien übergehen, aufzufallen pflegt, ist erstens eine gewisse Laxheit in der Anwendung streng allgemeingültiger Gesetze. Die grammatischen Regeln, an denen sie sich geübt haben, sind in der That meist mit langen Verzeichnissen von Ausnahmen versehen; sie sind deshalb nicht gewöhnt auf die Sicherheit einer legitimen Consequenz eines streng allgemeinen Gesetzes unbedingt zu trauen. Zweitens finde ich sie meist zu sehr geneigt sich auf Autoritäten zu stützen, auch wo sie sich ein eigenes Urtheil bilden könnten. In den philologischen Studien wird in der That der Schüler, weil er selten das ganze Material übersehen kann, und weil die Entscheidung oft von dem ästhetischen Gefühl für die Schönheit des Ausdrucks und den Genius der Sprache abhängt, welches längere Ausbildung erfordert, auch von den besten Lehrern auf Autoritäten verwiesen werden müssen. Beide Fehler beruhen auf einer gewissen Trägheit und Unsicherheit des Denkens, die nicht bloss späteren naturwissenschaftlichen Studien schädlich sein wird. Gegen Beides sind aber gewiss mathematische Studien das beste Heilmittel; da giebt es absolute Sicherheit des Schliessens, und da herrscht keine Autorität als die des eigenen Verstandes.« Helmholtz und v. Sybel sind völlig entgegengesetzt in ihren Ansichten. »In der (der Universität) vorausgehenden Schule beherrscht die Autorität nothwendig den ganzen Menschen,« sagt v. Sybel; ihn frei zu machen von diesem Autoritätsglauben strebt Helmholtz. Es gehört wahrlich mehr als gewöhnlicher Menschenverstand dazu, um zu begreifen, wie Hr. v. Sybel Helmholtz für sich anführen konnte. Helmholtz verwirft die grammatischen Schulen oder Gymnasien, redet von den Realschulen gar nicht, steht aber mit seiner Anschauung, vielleicht unbewusst, völlig auf dem Boden des Realismus und der Realschule. Herr v. Sybel, scheint mir, hat Helmholtz gar nicht gelesen, sondern hat den Namen in der Schrift des Herrn Lothar Meyer gelesen und blindlings für sich genommen. Ein Wort der Missachtung für diese Wissenschaftlichkeit eines Universitäts-Professors setze ich nicht hinzu; ubi facta loquuntur, verbis non opus est. — Den nächsten Zeugen und sein Urtheil über die Realschulen, Hrn. Lothar Meyer, kennen unsre Leser schon; seine Schrift und besonders die bezügliche Stelle habe ich bereits im C. O. 1874. S. 598 fgg. besprochen und, ich glaube, als völlig unklar und ohne alle Beweiskraft nachgewiesen. Hr. v. Sybel beruft sich auf Herrn Meyer, und dieser auf jenen; jeder lobt den andern nach Gebühr. So unvorsichtig aber und gedankenlos wie der berühmte Historiker geht der Chemiker mit den Realschulen nicht zu Gericht. Er sagt S. 33: »Es versteht sich von selbst und ist unvermeidlich, dass einige Gymnasien, einige Realschulen eine bessere, andere eine geringere Vorbildung liefern, je nach ihrer Organisation, nach der Tüchtigkeit ihres Lehrerpersonals, nach

der Zahl ihrer Schüler, dem Bildungsstande der Kreise, aus welchen diese hervorgehen, und nach mancherlei äusseren die Schule beeinflussenden Umständen. Es muss daher ein generelles [d. h. doch wohl allgemeines, durchgängiges] Urtheil die eine Schule mehr, die andere weniger treffen.« Meiner Ansicht nach hätte Hr. Meyer ein generelles Urtheil überhaupt nicht aussprechen sollen und dürfen. Was macht aber der grosse Historiker daraus? »dass die früheren Gymnasiasten durchgängig eine grössere Neigung zu activer Theilnahme wissenschaftlicher Arbeit, die meisten Realschüler dagegen — — einen ausgesprochenen Hang zu passiver Receptivität bekunden« (S. 47).

Um nicht diese Besprechung noch mehr in die Länge zu ziehen und nach den gelieferten Beweisen, wie es Hr. v. Sybel mit der Wahrheit nimmt, wie er klare Worte entstellt, unterlasse ich es, auch noch nachzuweisen, dass er ebenso gröblich unsres hochgeachteten Gallenkamp Worte entweder nicht verstanden oder seine Meinung entstellt hat. Ob Hr. v. Sybel will seinen Verstand oder seinen Charakter lieber in Zweifel ziehen lassen, mag er selbst entscheiden; von seiner Wissenschaftlichkeit habe ich nach dieser Schrift keine absonderlich hohe Vorstellung mehr, und nach solchen Verstössen darf man ihm auch in seinen historischen Schriften nur so weit glauben, wie man ihn controliren kann.

Berlin. Dr. H. Beck.

B. Anderweitige Schriften.

1. Deutschland im spanischen Erbfolge- und im grossen nordischen Kriege (1700—1721) von S. Sugenheim. Berlin 1874. F. Henschel.

Das Buch bildet den zweiten Band in der II. Reihe der »Deutschen Nationalbibliothek«, welche »volksthümliche Bilder und Erzählungen aus Deutschland's Vergangenheit und Gegenwart« zu liefern verspricht. Ein an sich recht verdienstvolles Unternehmen, welches denn auch die historische Litteratur bereits um manche recht ansprechende Darstellungen bereichert hat. Allein der Zweck des Unternehmens fordert grosse Vorsicht in der Auswahl des Stoffes und der Autoren. Wenn es möglich sein sollte einen so complicirten Krieg wie den spanischen Erbfolgekrieg in Verbindung mit dem nicht weniger complicirten nordischen Krieg lichtvoll und volksthümlich zu beschreiben und die Darstellung so einzurichten, dass aus dem weitumfassenden Rahmen der universalhistorischen Ereignisse ein Gesammtbild des damaligen Deutschland's klar und deutlich heraustritt, so ist diese Aufgabe von dem Verfasser des vorliegenden Buches nach keiner Seite gelöst worden. Dass Sugenheim ein kenntnissreicher Autor ist, weiss jeder Fachgenoss; für ein gewisses Genre hat er auch Befähigung, wie dies noch jüngst bei einer Besprechung seiner »Aufsätze und biographischen Skizzen zur französischen Geschichte (Mittheilungen aus der hist. Litteratur, 1873 Heft 3) von I. Hermann ausdrücklich hervorgehoben ist. Auch für die vorliegende Arbeit hat S. wie aus den »Anmerkungen« zu ersehen, es an Studien nicht fehlen lassen. Zuweilen ist er dabei freilich recht undankbar gegen die von ihm benutzten Vorgänger. So wirft er Droysen (Anm. 157) »ungeheure Weitscheifigkeit« vor, obwohl er ihm — eingestandenermassen — folgt und ihn zuweilen — ohne es

zu sagen — wörtlich ausschreibt. (S. 224 stammen mehrere Zeilen aus Pr. Pol. IV. 2, 46, ebenso S. 228 aus Pr. Pol. IV. 2, 48 und 59) Hat Droysen aber einmal irgend eine Detailnachricht nicht, die S. für wichtig hält, so wird dem Verfasser der Pr. Politik »Liederliche Benutzung« seiner Quellen vorgeworfen, Sehr voreilig ist es auch, wenn S. aus dem Umstande, dass Droysen Fryxell's Leben Karl's XII. nur in einer Anmerkung erwähnt, folgert, jener habe diese Biographie »liederlich« benutzt. Aber auch Fryxell, von S. natürlich sorgsam benutzt, entgeht dem Vorwurf der Weitschweifigkeit darum doch nicht: er wird ausserdem sogar bezichtigt die Gewissenhaftigkeit des Historikers seinem schwedischen Patriotismus untergeordnet und absichtlich Dinge übergangen zu haben, die ihm nach dem Gange seiner Studien bekannt sein mussten.

Die Arbeit Sugenheim's macht einen durchaus unerfreulichen Eindruck. Schon die Vorrede erweckt Missbehagen in dem Leser. Während man gewohnt ist in der Vorrede eines gelehrten Werkes Etwas über die Grundlagen oder leitenden Gesichtspuncte der Darstellung zu vernehmen, während andere Mitarbeiter an der »Deutschen Nationalbibliothek« über ihren eigenen Lebensweg interessante Aufschlüsse geben, behelligt Hr. S. das Publicum mit der Darstellung eines buchhändlerischen Zwistes zwischen ihm und seinem früheren Verleger, Herrn Engelmann. Dergleichen geschäftliche Differenzen sollten doch nicht in den Vorreden wissenschaftlicher Werke ausgetragen werden, zumal das Publicum längst weiss, dass für manche der Herren Buchhändler die Ausbeutung des Autors im allgemeinen Geschäftsprincip ist.

Was nun auch Herrn S. zur Ausarbeitung des vorliegenden Werkes veranlasst haben mag — wir vermuthen eine Bestellung seitens des Verlegers —, so viel dürfen wir mit gutem Gewissen sagen, dass uns ein trostloserer Stil in einer doch für das grosse Publicum bestimmten Schrift lange nicht vorgekommen ist: die Manier in einen Satz eine Unzahl von einander abhängiger Bestimmungen zusammenzudrängen macht die Lectüre des Buches unerträglich, oft selbst den Sinn einer Stelle undeutlich, zumal Hr. S- auch über die Interpunction seine eigenen Ansichten hat. Parenthesen und Gedankenstriche heben oft den Zusammenhang einer Stelle gänzlich auf. Eine Sammlung der bezüglichen Beweisstellen würde aus aus Raummangel hier unmöglich sein, wir geben daher nur eine beschränkte Blumenlese. S. 125: »Die beiden waren nämlich Vertraute des vorhin gedachten, als Sophie Russland's Regentin wurde, erst 10jährigen Stiefbruders derselben«, u. s. w. S. 87: »Durch die Schlacht bei Höchstädt war ein bedeutsamer Anfang gemacht worden zum Ausfechten der grossen europäischen Streitfrage zum Nachtheile Frankreich's.« S. 164: »Einen kaum geringeren Verlust, als dieser für den geldarmen Bourbon Philipp V. war, erlitt derselbe gleichzeitig durch den wesentlich von Landgraf Georg vermittelten Abfall des Almiranten (Admirals) von Castilien, einer erblichenen Würde, deren jedesmaliger Träger nach den Prinzen von Geblüt und dem Erzbischof von Toledo die erste Stelle unter allen Granden einnahm, als das Haupt des spanischen Adels galt.« Solche Stellen, oft noch mit entschieden grammatischen Fehlern versehen, finden sich nicht zu Dutzenden, sondern zu Hunderten. S. 103 »die Aerzte drangen auf seiner unverzüglichen Entfernung von der Armee und einer Kur in Schlangenbad als einziges Rettungsmittel.« S. 32: »Darum war es der schnödeste Undank, dass auch er jetzt von Ludwig XIV., früher ebenfalls sein bitterster Feind, sich gegen den Kaiser sehr leicht ge-

winnen liess.« S. 189: »Sie erlagen der Tapferkeit von 93000 Deutschen (Preussen, Hannoveraner, Oesterreicher, Pfälzer) Briten, Holländer und Dänen.« S. 204: »Bei diesen war des Preussenkönigs Politik wegen ihrer Irr- und Fehlgänge, ihrer Plan- und Rathlosigkeit, ihrem Schwanken und Taumeln u. s. w. längst zum Gespötte geworden.« S. 208: »Binnen drei Monden fiel nebst Speier u. s. w. auch die wichtigsten Festungen Süddeutschland's in der Franzmänner Hände.« Während diese Mängel dem Verfasser, und zwar mehr seiner Eilfertigkeit als stilistischen Unbeholfenheit, zur Last fallen, kommen auf Rechnung seines Abschreibers eine Anzahl orthographischer Schnitzer, als: Willkühr (S. 4), wiederstanden (S. 30), Handelseinig (S. 31), die Schönste und Geistreichste der vielen Töchter (S. 59), Laffete (S. 79), der bedeutenste (S. 140), wenn dass das Resultat war (S. 207), Flügel Adjutant (S. 81). Ebenso trägt auch wohl der Abschreiber die Schuld an oft willkürlicher Zerreissung zusammenhangender Sätze, (s. namentlich S. 121 unten; S. 156 oben). Der Sorgfalt, welche der Autor auf den Stil verwandt hat, — es kommen auch Ausdrücke vor, wie z. B. »den günstigen Moment am Schopfe fassen« (S. 210) oder »Stück vor Stück« — und der Aufmerksamkeit des Abschreibers entspricht die Genauigkeit des Correctors. Obwohl das Buch in dieser Gestalt eine zweite Auflage nicht verdient, setzen wir die Druckfehler zu event. Emendation möglichst vollständig hieher: S. XI, 12 potriotisch. S. 1, 8 Philpp S. 5,11 Unabhängigket. S. 5,29 Wilhem. S. 12,15 muss »nur« fehlen. S. 24,13 hätte. S. 25,16 ermarkte. S. 31,14 Definitiv-Tractat. S. 32, letzte Z. Josephs. S, 39,1 welche. S. 42,12 Nöthen. S. 42,31 würden. S. 48,6 v. u. Berschanzungen. S. 81,3 v. u. Markgraf. S. 97,23 Verständung. S. 105,8 v. u. dringensten. S, 110,16 markten. S. 58,6 dem. S. 84,5 und st. um. S. 85 letzte Z. lösste. S. 91,24 willkommen. S. 116,23 znführte. S. 145,7 bemüheteten. S. 145,9 Schwedenköuig. S. 145,14 Potentanten. S. 146,3 fehlt eine Klammer. S. 160,11 Pflanzstädte. S. 169,27, Podraga. S. 173,7 v. u. Verbindunglied. S. 183,6 Kollegiakirchen. S. 186,3 und 8 muss es beide Male entweder Papagayen oder Papageyen heissen. S. 191,3 v. u. Nichtigket. S. 205,11 Wüuschen. S. 205,17 italienischeu. S. 205, letzte Z. uicht. S. 210,7 in »konnte.« S. 217,14 zurückgeilt. S. 220,6 v. u. wiederwärtig. S. 224,5 v. u. in »vor«. S. 228,5 v. u. Wilhem. S. 239,14 Amsterstam. S. 241,3 v. u. Münzzettel st. Münzzetteln. S. 242,16 ihm. S. 245,4 muss »mit« fehlen. S. 249,23 Melanges. S. 257,2 v. u. Dedanske. S. 258,22 Cynaeus. S. 261. Byzarrerie S. 264,19 Fryrel. S. 265,6 v. u. Allemegne, (50 Errata.)

Ist nach jenen Seiten hin an dem Buche Manches versäumt worden, so hat der Verfasser in anderer Richtung vielleicht etwas zu viel gethan. Es hängt das freilich mit Sugenheim's Manier und dem Zweck seiner Schrift zusammen. Im »volksthümlichen« Stil ist Karl II ein »Jammerbild« Spanien »verfault,« wie Karl's II Leber, Leopold I ein tölpelhafter Habsburger«; die kaiserliche Regierung zu Innsbruck ist »chinesisch-verholzt«; im September 1703 beginnt eine Reihe »grober Böcke,« der Feldmarschall Graf Styrum-Limburg ist ein hochgeborner Tropf; Peter's I Culturmittel und Civilisationsmethode aber die eines entmenschten Wütherichs, eines zweibeinigen Tigers;« er »giert« nach dem Range eines europäischen Potentaten. Karl Leopold v. Mecklenburg-Schwerin — allerdings keine liebenswürdige Erscheinung — ist ein »scheinheiliger habgieriger, launenhafter und fabelhaft ehrloser Tyrann und Leuteschinder«

u. s. w. — Man hat zuweilen L. v. Ranke seine marmorne Kälte vorgeworfen; diesen Tadel wird man gegen Sugenheim nicht aussprechen dürfen: aber gleichviel — dieser Stil mag volksthümlich sein — geschmackvoll ist eine solche Ausdrucksweise nicht. Auch scheint uns eine Charakteristik Peter's I, wie sie C. v. Noorden, Span. Erbfolgekr. II S. 17 giebt, angemessener. Uebrigens vermögen wir nicht einzusehen, warum S. unter seinen Quellen nicht auch jenes Werk nennt, dessen ersten Band er sicherlich gekannt und benutzt hat.

Berlin. Dr. Willy Boehm.

2. Königin Louise von Preussen. Vortrag gehalten im Dresdener Frauenbildungsverein von Thekla Spann-Weber. 22. S. Leipzig, Verlag von Joh. Wilh. Krüger 1874.

Die Verfasserin, welche in Dresden Struvestr. 28 ein Erziehungsinstitut für Töchter leitet, hat sich durch den Beifall, welchen ihr Vortrag im Frauenbildungsverein gefunden, veranlasst gesehen denselben dem Druck zu übergeben und ihrem Vetter, Herrn Pastor Dr. Dürbig zu Gross-Städteln bei Leipzig, zu dediciren. Zu diesem Entschlusse trug namentlich auch ein gnädiges Handschreiben Sr. Majestät unsres Kaisers bei, dem der Verfasserin ihr Manuscript einsandte. Ist ihr dafür der Dank unsres hohen Herrn zu Theil geworden, so mögen wir an der anspruchslosen, glatt geschriebenen und von Begeisterung getragenen Skizze keine Ausstellungen machen. Neues enthält die Schrift selbstverständlich nicht; ihren Zweck aber, nämlich den eine Gestalt von »so einfacher Grösse und so edler Weiblichkeit« einem grösseren Kreise ins Gedächtniss zu rufen, dürfte sie erreicht haben.

Berlin. Dr. Willy Boehm.

3. Die Cardinalzahlen der Geschichte des classischen Alterthums bis 476 nach Chr. von C. S. Wollschläger. Eisenach, Verlag von I. Barmeister. 113 S. 20 Sgr.

Das Urtheil über dies Buch ist wesentlich abhängig von dem Zweck, für den es bestimmt ist. Welches aber dieser Zweck sei, ist aus der kurzen Vorrede nicht zu ersehen. Der Verfasser sagt, er habe es für nützlich erachtet »genaue und zuverlässige, in einem organischen Zusammenhange stehende, möglichst kurze, aber auch möglichst vollständige, chronologische Uebersichtstafeln zu entwerfen: etwas ausführlicher und wissenschaftlicher durchgeführt als in den gewöhnlichen universalgeschichtlichen chronologischen Uebersichtstafeln und etwas übersichtlicher als in den bekannten monographischen griechischen oder römischen Zeittafeln dieser Stoff behandelt ist.« Die Detailstudien, meint W., nähmen in der Geschichtswissenschaft so viel Raum ein, dass von Zeit zu Zeit eine derartige zusammenfassende kürzere Darstellung wohl erwünscht sein dürfte. Es handele sich bei dem Unterrichte wie beim Selbststudium — und bei letzterem sowohl bei Lehrenden wie Lernenden (?) — wohl vorzüglich um ein zuverlässiges und genauer in die Sache eingehendes, aber nicht allzu grosses Hülfsmaterial. (?) Der Verfasser habe in dieser Arbeit, welche als eine gereifte Frucht langjähriger und mühsamer Studien ein Muster in ihrer Art sein solle, die Absicht gehabt »ein verbindendes Mittelglied zwischen Universal- und Detail-Wissen und — Studien zu schaffen«. Für wen ist das Buch bestimmt? Für einen Lehrer, der in oberen Classen alte Geschichte zu lehren hat, ist es nicht ganz unbrauchbar: es überhebt ihn der Mühe sich Excerpte zu machen. Und

doch wird das ein gewissenhafter Lehrer noch immer vorziehen, da er überhaupt nicht aus Compendien, sondern von den Quellen selbst oder wenigstens aus den Meisterwerken der historischen Litteratur schöpfen muss und ausserdem hinsichtlich der Fülle und Ausdehnung seines Vortrags sich nach der oft sehr ungleichen Qualität seiner Primaner oder Secundaner zu richten hat. Oder soll etwa den Schülern unterer oderoberer Classen zugemuthet werden diese »Cardinalzahlen«, d. h. 113 Seiten zu durchschnittlich 20 — 30 Zahlen, samt den Anmerkungen, also allein für die alte Geschichte 2000 — 3000 Zahlen, auswendig zu lernen, etwa für den Zweck des Abiturientenexamens? Selbst wenn das verlangt würde, hiesse das nicht in futuram oblivionem lernen, d. h. werthvolle Zeit nutzlos verbringen? Ist es für Schüler oberer Classen nicht ungleich werthvoller ohne Beimengung chronologischer Daten im anregendem Vortrage über die älteste Verbindung Griechenland's und Kleinasien's belehrt zu werden, oder über die ursprüngliche Verfassung der Stadt Rom, als sich den Kopf zu füllen mit einigen Dutzenden von »Cardinalzahlen«? Wir nehmen nämlich an, dass die »Cardinalzahlen« auch repetirt und derartige Repetitionen controlirt werden müssten, — reicht dazu die dem Geschichtsunterricht gewährte Zeit aus? Man könnte entgegnen, es seien hier nicht bloss nackte Zahlen gegeben, sondern sowohl ihre Bedeutung als auch ihr organischer Zusammenhang kurz markirt. Diese Bemerkungen genügen freilich für den, welcher die Sache kennt, also für den Lehrer, nicht aber für den Lernenden. Sollen einmal chronologische Data *gelernt* werden, so kann das Princip der Vollständigkeit nicht gewahrt werden; auch wird es sich dann empfehlen in den mittleren Classen bereits diesen Gedächtnisstoff mit weiser Auswahl einzuprägen, damit später für wichtigere Dinge Zeit bleibt. Der Verfasser spricht vom Selbststudium, dem diese Tabellen dienen sollen. Damit kann wieder nicht das Studium im humanen Sinne, sondern nur das Studiren zu einem bestimmten Zweck gemeint sein. Wenn ein Laie sich historisches Wissen erwerben will, würde er sehr thöricht handeln mit dergleichen Tabellen anzufangen, zumal für ihn grade die Cardinalzahlen den verhältnissmässig geringsten Werth haben; auch würde ihm Zeit und Lust fehlen 2000 Zahlen allein für die alte Geschichte zu lernen. Ueberhaupt ist Zahlen-Wissen und Geschichtskenntniss oder gar Geschichtsstudium zweierlei. Wenn nicht für den Laien, so müssen die Tabellen also für den angehenden Jünger der Geschichtswissenschaft geschrieben sein, etwa für den, welcher vor dem betreffenden Examen noch eine cursorische Repetition anstellen will. Für diesen Zweck würde das Buch an sich ganz brauchbar sein, nur fürchten wir, der Eifer auch eines solchen »Studirenden« würde erlahmen, da er sowohl auf anderen Gebieten noch zu »studiren« haben wird als auch überhaupt eingehendere Kenntnisse zeigen muss, als solche Notizen, selbst die bestgewählten, geben können. Damit wären die verschiedenen Kategorien erschöpft, für die ein solches Buch bestimmt sein könnte; wir behalten als eigentlichen Leser demnach nur den Lehrer, der nach diesen Tabellen nicht vorzutragen hat, sondern sich für den Moment einen kurzen Ueberblick über eine Epoche verschaffen will oder irgend ein Datum, das ihm entfallen oder in seinem Zusammenhange undeutlich geworden, nachschlagen kann. Auch mag das Buch für diesen Zweck nicht ungeeignet sein, zumal wir dem Verfasser gern glauben wollen, dass seine Sorgfalt in der Ausarbeitung seiner überall wahrnehmbaren Gewissenhaftigkeit gleichkommt. Denn in der That finden sich

chronologische Differenzen allenthalben angemerkt, und bei zweifelhaften und unsicheren Angaben findet sich das bekannte »c.« Wir möchten fragen, ob diese ungefähren Angaben wirklich den Werth von »Cardinalzahlen« haben, ob es sich lohnt sein Gedächtniss damit zu belasten, das innerhalb unserer Wissenschaft — auch mit ausgezeichnetem Gedächtniss begabte Fachgenossen werden das zugeben — an anderen wichtigeren Dingen schwer genug zu tragen hat. Nehmen wir Daten, wie »Raub der Europa« c. 1550, »Antiochus Hierax ermordet in Thrakien« 228, »Usurpationen und Wechselfälle« (im römischen Reich) 411 — 413 nach Chr., — sind das wirklich Cardinalzahlen, d. h. Zahlen, um die sich die Kenntniss der alten Geschichte dreht? Wir wiederholen, wir erklären das Buch nicht für schlecht, wir vermögen nur seinen Zweck nicht einzusehen. Es versteht sich ganz von selbst, dass ein grosser Theil unsrer Vorwürfe wegfällt, wenn nach dem Willen des Verfassers ein Memoriren dieser Zahlen nicht beabsichtigt ist; als eine kurze Uebersicht zum Theil wichtiger und wichtigster Ereignisse, beruhend auf gewissenhafter Arbeit, dürfte das Buch sogar willkommen geheissen werden.

Berlin. Dr. Willy Boehm.

4. Elemente der Geometrie für den Schulunterricht von H. Seeger, Director der Realschule zu Güstrow. 2. Aufl. Schwerin, 73, Hildebrand.
5. Elemente der Arithmetik für den Schulunterricht von H. Seeger, Director etc. Schwerin, 74, Hildebrand.
6. Geometrische Constructionsaufgaben, von Dr. H. Lieber und Oberlehrer F. von Lühmann. 2. Aufl. Berlin, 74, Simion.
7. Lehrbuch der Arithmetik und Algebra von Dr. H. Schumann. 2. Aufl. von Dr. R. Gantzer. Berlin, 73, Weidmann.
8. Der arithmetische Unterricht in unteren und mittleren Classen der Bürger-, Real- und Handelsschulen, Gymnasien und Knabeninstitute. Sammlung von Aufgaben etc. von Gymnasiallehrer A. Steinbrenner. 2. Cursus. Mannheim und Strassburg, 74, Bensheimer.
9. Leitfaden für den Unterricht in der ebenen und räumlichen Geometrie, von Prof. Dr. K. E. Zetzsche. 2. Aufl. Chemnitz, 74, Brunner.
10. Lehrbuch der allgemeinen Elementararithmetik oder Algebra für die oberen Classen der Mittelschulen, von Director Dr. F. Paugger. 2. Ausgabe. Triest, 74, Ohswaldt.
11. Lehr- und Uebungsbuch der Elementararithmetik für Mittelschulen sowie zum Selbstunterricht, von Reallehrer O. Bachmann. Nördlingen, 73, Beck.

Oft wird darüber Klage geführt, dass der Erfolg des mathematischen Unterrichts auf Schulen weit hinter den Anforderungen der Behörden und den Erwartungen der Lehrer wie der Angehörigen der Schüler zurückbleibt. Abgesehen von der absoluten Unfähigkeit eines Schülers und von etwaiger pädagogischer Unfähigkeit des Lehrers, kann die Ursache des Nichterfolges des mathematischen Schulunterrichts eine dreifache sein:

1) Sie kann im Schulplane liegen. Die Schüler unserer heutigen höheren Unterrichtsanstalten müssen oft zu vielerlei lernen; sie müssen deshalb ihre Kraft auf die einzelnen Disciplinen zu sehr zersplittern. Wenn die grössere Hälfte ihrer Schul- und Arbeitsstunden von den Sprach-

studien in Anspruch genommen wird, so muss es selbst dem pädagogisch tüchtigsten Lehrer sehr schwer, wenn nicht unmöglich, werden in der ihm so sparsam zugemessenen Zeit sein Pensum erfolgreich durchzuarbeiten. In diesem Falle ist ohne Aenderung des Schulplans nicht zu helfen.

2) In dem Vorurtheil, dass die Mathematik eine trockne, langweilige und dabei höchst schwierige Wissenschaft sei, für welche nur wenige, ganz besonders befähigte Schüler Sinn und Verständniss haben. Hier ist Hülfe nöthig. Der Lehrer bekämpfe dieses Vorurtheil, durch welches mässig begabte Schüler von vorn herein zurückgeschreckt werden, unablässig durch die Art seines Unterrichts. Er flösse dem Schüler immer wieder Muth und Selbstvertrauen ein; dann wird auch der weniger befähigte Schüler fleissig sein und sich bald über seine Fortschritte freuen können.

3) In der geringen Zahl wirklich guter mathematischer Schulbücher. Freilich ist an mathematischen Unterrichtsbüchern kein Mangel; aber die Zahl derer, welche wirklich praktisch und empfehlenswerth sind und dem Schüler mit möglichster Zeitersparniss zu sicheren Kentnissen verhelfen, ist nicht allzu gross. Unserer Ansicht nach muss ein empfehlenswerthes mathematisches Schulbuch sich durch wohldurchdachte Anordnung, Gründlichkeit und Klarheit auszeichnen; es muss ferner eine genügende Anzahl von Aufgaben bieten, deren Lösung für den Schüler anregend ist und ihm zu den unerlässlichen Repetitionen Gelegenheit bietet. Gerade diese Aufgaben gewähren einen nicht zu unterschätzenden Vortheil. Sie geben dem aufmerksamen Lehrer leicht Gelegenheit Lücken im Wissen des Schülers zu bemerken uud auszufüllen; der Schüler lernt seine Kräfte kennen, gewinnt allmählich Selbstvertrauen und — was die Hauptsache ist — Interesse am Studium der Mathematik und erlangt durch Schärfung der Urtheilskraft und Uebung im strengen, folgerichtigen Denken einen bleibenden Gewinn.

Wir freuen uns, dass gerade in letzter Zeit mehrere mathematische Schulbücher erschienen sind, die Anerkennung und Empfehlung verdienen. Zu diesen gehören die oben unter No. 4 bis 8 angeführten.

Die Geometrie des Herrn Dir. Seeger hat ausser ihrer zweckentsprechenden Anordnung, Präcision und Klarheit noch den Vorzug, dass sie die wichtigsten Sätze aus der Collineationstheorie enthält. Die Arithmetik desselben Verf. würde uns zu noch grösserem Dank verpflichten, wenn sie auch die Lehre von den Wurzeln, Logarithmen und Gleichungen zweiten Grades enthielte, wozu sich — falls der räumliche Umfang des Buches nicht vergrössert werden sollte — wohl leicht durch Auslassung des Capitels VI (Primzahlen, zusammengesetzte Zahlen, arithmetische Congruenz) und Capitel VIII, Abth. 4 (verschiedene Zahlensysteme) Raum gefunden hätte. Von den beiden Anhängen für die obere Unterrichtsstufe ist der erste (historische Notizen) eine sehr angenehme Beigabe. Sollte der 2. (deutsch-französ. Vocabularium) in einer späteren Auflage beibehalten werden, so möchten wir den Hrn. Verf. bitten durch bequemere Anordnung dem Schüler das Memoriren zu erleichtern.

Beiläufig sei noch erwähnt, dass uns die Vorliebe des Herrn Verfassers für die Endung »ieren« nicht gefällt. Wer schreibt denn ausser ihm addieren, summieren, construieren, operieren?

Die geometrischen Constructionsaufgaben der Herren Dr. Lieber und Oberlehrer v. Lühmann verdienen sowohl durch ihre grosse Zahl (ca. 3000) und Mannichfaltigkeit als durch ihre angemessene Gruppirung und die gewählten übersichtlichen Bezeichnungsweisen unsere wärmste Empfehlung.

Dass zu den schwierigeren dieser Aufgaben vollständige Analysen gegeben sind, ist ein Vortheil für Lehrer und Schüler.

Die in der Arithmetik und Algebra des Herrn Dr. Schumann (2. Aufl. von Herrn Dr. Gantzer) befolgte streng logische Behandlung des arithmetischen Pensums verdient grosses Lob. Weniger gefällt uns die grosse Ausführlichkeit in der Bearbeitung sowie die Rücksichtnahme auf die bekannte Sammlung von Beispielen und Aufgaben des Herrn Prof. Heis. Praktischer dürfte es wohl gewesen sein, wenn Herr Dr. Gantzer selbst Aufgaben gegeben und bei den Beweisen nur die Hauptumrisse oder blosse Anleitungen gegeben hätte, um dadurch den Schüler mehr anzuregen und dessen Selbstthätigkeit mehr zu fördern.

Der 2. Cursus der arithmetischen Aufgaben des Herrn Steinbrenner (Erbauen der höheren Zahlenordnungen und die vier Rechnungsarten mit grösseren Zahlen) lässt uns wünschen, dass die nächsten 3 Curse bald nachfolgen mögen. Ausser der reichen Mannichfaltigkeit der im 2. Cursus gegebenen Aufgaben verdient die Anordnung derselben die grösste Anerkennung. Sehr zweckmässig ist es, dass den schriftlichen Uebungen stets mündliche vorangehen, so dass der Schüler das in der Rechenstunde Erkannte und Erlernte sich fester einüben und sich mit Leichtigkeit genügende Fertigkeit im Rechnen aneignen kann.

Dass der Geometrieleitfaden des Herrn Prof. Zetzsche wirklich leistete, was sich der Verfasser von ihm versprach, freut uns in der Vorrede der 2. Auflage zu lesen; wir können uns dennoch weder mit der Anordnung noch mit der äusseren Einrichtung des Buches einverstanden erklären. Dasselbe mag für die chemnitzer Werkmeisterschule ja ganz brauchbar und nützlich sein; anderen höheren Unterrichtsanstalten möchten wir es nicht empfehlen. Sein Format hat 24 Centimeter Breite auf 30 Centimeter Länge; der Rand ist $1^1/_2$ mal so breit als der Text, um Figuren und Beweise aufzuschreiben. Im Texte selber sind Lücken, um einzelne Buchstaben und Worte hineinzusetzen, z. B.: Halbirt man den Aussenwinkel ? des Dreiecks ? , so schneidet die Halbirungslinie ? die Gegenseite ? den Seiten ? und ? proportional ?

Die Elementararithmetik oder (?) Algebra des Herrn Oberrealschuldirectors Paugger ist für die oberen Classen der Mittelschulen bestimmt. Schon beim Lesen des Titels wurde Referent bedenklich, da gewöhnlich die beiden mathematischen Disciplinen Arithmetik und Algebra für verschieden gehalten werden, man also nicht gut »Elementararithmetik oder Algebra« sagen kann. Die Anordnung und Eintheilung des Buches ist verfehlt, weil gekünstelt. Der Herr Verf. theilt die Arithmetik in 3 »Rechnungsstufen (1. Addition und Subtraction. 2. Multiplication und Division. 3. Potenzirung, Radicirung, Logarithmirung), und jede dieser Stufen in die 4 Abtheilungen Operationslehre, Zahlenlehre, Gleichungslehre, Grössenlehre. Dadurch wird die Gleichungslehre (Algebra), die sonst naturgemäss erst nach der Arithmetik behandelt wird, in 3 Stufen vertheilt. Die Kettenbrüche werden schon vor der Potenzlehre und vor Gleichungen ersten Grades behandelt u. s. w. u. s. w. Die oberen Classen der höheren Mittelschulen Oesterreich's müssen auf einem sehr hohen Standpuncte stehen, wenn ihnen schon Sätze wie: Der log von a für die Basis nm = n mal dem log von a für die Basis m oder gar trigonometrische Lösungen von Gleichungen zugemuthet werden dürfen.

Den Anhang »Logarithmentafeln für die Zahlen von 1 bis 1000« hätte sich — wie wohl seine ganze Arbeit — der Herr Verfasser erspa-

ren können; denn 4stellige Logarithmen halten wir für unbrauchbar und überflüssig, da zur Erzielung ungenauer Resultate schon viele Tafeln 5-stelliger Logarithmen existiren.

Das Lehr- und Uebungsbuch der Elementararithmetik für Mittelschulen und zum Selbstunterricht von Herrn Bachmann ist eben so wenig empfehlenswerth wie das soeben besprochene Buch. Der Herr Verfasser sagt in der Vorrede, dass der Schwerpunct des arithmetischen Unterrichts in seiner formell bildenden Seite liege und, so ertheilt, eine Turnschule des Verstandes sein und die geistige Elasticität der Schüler auch auf die übrigen Lehrgegenstände übertragen werde;« « und dass, » »um dieses Ziel zu erreichen, alle mechanischen Lösungsformeln einem denkenden Lösungsverfahren das Feld räumen müssten.« «

Wir abstrahiren ganz von der schlechten Fassung dieser Sätze. Aber wie in aller Welt kann der Reallehrer Bachmann die Decimalbrüche gleich nach den ganzen Zahlen und vor den gemeinen Brüchen behandeln? wie kann er, um von zahlreichen Fällen nur einen anzuführen, (pag. 187) den Schüler dadurch zu erfolgreichem Denken anhalten, dass er sagt: »bei 10stündiger Arbeit braucht man mehr Arbeiter als bei 12stündiger Arbeit; daher ist das Verhältniss steigend zu nehmen, also 10: 12 etc.« Um kurz zu sein, das Buch des Herrn B. verdient weder als Lehrbuch noch als Uebungsbuch, weder als Schulbuch noch als Buch für Autodidakten irgend welche Empfehlung.

Lichterfelde bei Berlin. Dr. Deter.

12. Grammatik der spanischen Sprache für Deutsche. Th. I. praktischer Lehrgang (Artikel, Subst., Adj., Pron., Zahlwort), von A. J. Lespada. Th. II von Dr. Heinr. Nabert (Verbum). 2. Aufl. Halle, 4. Gesenius. 1873.

Bei der geringen Zahl von spanischen Grammatiken, die wissenschaftlich genau und zugleich praktisch geschickt angelegt sind, verdient die in 2. Auflage erschienene von Lespada und Nabert immerhin Beachtung. Die Einrichtung die Formenlehre und das Wichtigere aus der Syntax zusammenzunehmen halte ich nicht für empfehlenswerth; ein durch das Erlernen andrer, besonders verwandter Sprachen schon Geübter verlangt fürs Erste nichts als das grammatische Material und wendet sich dann zur Lecture; später wird er dann gern eine Darstellung der Syntax als Ergänzung selbst gefundener Regeln und Beobachtungen hinzufügen. Abgesehen davon, ist die Weise, wie in der genannten Grammatik die syntaktischen Regeln formulirt sind, meist einsichtig und übersichtlich; hinsichtlich der Anordnung verstehe ich freilich im 2. Theile durchaus nicht, warum erst nach dem Imperfect die Uebersicht der unregelmässigen Verben eingeschoben worden ist; ebenso wenig warum auf Seite 108 nochmals die Verba mit der sogen. Rückbrechung des e in ie und des o in ue u. s. w. von Neuem behandelt und mit zahlreichen Beispielen belegt worden. Ueberhaupt halte ich diese Masse von Beispielen »zur Anschauung,« wie z. Th. darüber steht, verkehrt; wozu eine solche Menge, wenn einige wenige möglichst prägnante ausreichen und die Lecture, die ja je eher je lieber beginnen muss, deren überall zur Genüge enthält? Denn mögen auch selbst sämmtliche Beispiele aus Schriftstellern gesammelt sein, so haben sie doch, herausgerissen, oft geringen Werth oder sind ganz undeutlich, was den Inhalt betrifft*); es ist eine langweilige Arbeit sie

*) Z. B. seria mi silencio la causa que impida à una hija el cerrar los ojos à su padre (II 81).

durchzumachen, anstatt gerüstet mit der Formenlehre sofort ins edle Leben der Litteratur hineinzusteigen. Im Einzelnen berühren manche Ungenauigkeiten bei einer 2. Auflage unangenehm. Ohne auf Alles eingehen zu wollen, um nicht allzu krittelig zu erscheinen, greife ich nur einiges Wichtigere heraus. Die Regeln über Prosodie und Accentuation (T, 3 f.) sind sehr unbefriedigend und schlecht gefasst. Was is das für ein Deutsch: »Die Endsilben derjenigen spanischen Wörter, wo man erstere nicht bezeichnet, sind kurz,« oder: Ist die Endsilbe kurz, so ist die lange vor der letzten«; oder gar: »der lelzte Buchstabe wird gezogen, die Buchstaben l, n, v, z am Ende des Wortes sind lang, die Endungen s sind kurz« (sic; ausserdem falsch)? Dazu ist schon hier bei den Beispielen sowie weiterhin durch das ganze Buch (besonders im Theil II) die Accentsetzung höchst nachlässig, für den Anfänger verwirrend; auch bei einer nur flüchtigen Durchsicht der Beispiele sind mir mehr falsche Accente als billig aufgestossen; oft fehlen sie. So sind z. B. Th. II, S. 108 und 109 ganz besonders voller Fehler; sogar mercar Ecas findet sich dort. Auf Seite 6 (unten) ist falsch das »muss«, weil es nur heissen darf: »kann«. Von wem die Lese-Uebung la muerte de Socrates am Schlusse des ersten Theiles ist, wird nicht angegeben; jedenfalls ist es eine schlecht gelungene, schwächliche Parodie auf Platon's Darstellung im Phaedon. Was aber im ersten Theile am sonderbarsten berührt, ist, dass man nirgend eine Uebersicht der Pronominalformen und ihrer Anwendung noch Regeln über die Adjective findet; sondern alles dies ist dem guten Zufall überlassen und der Einsicht des Lernenden aus Vocabeln und Sätzen sich selber die Formen und Regeln zusammenzustellen; der Art, dass ich überhaupt Theil I für den Unterricht, und noch mehr für das Selbststudium, für ganz ungeeignet halten muss.

Brauchbarer ist Theil II, abgesehen von den vielen schon gerügten Druckfehlern und falschen Accenten. Seite 7 hätten creer und leer wegen der Formen creyó und leyó u. s. w. nicht unter den Beispielen so ohne Weiteres angeführt werden dürfen. Der Gebrauch der grammatischen termini ist sehr unbeständig; bald begegnen sie spanisch, bald lateinisch, bald deutsch; schwerlich empfehlen sich, wofern man nicht Alles verdeutschen will, Ausdrücke wie hauptwörtlich und Folglichkeit. Von dem Ausdrucke des Ablativverhältnisses würde nur in einer lateinisch-spanischen Grammatik die Rede sein können. Seite 9 ist der Unterschied zwischen mostrar á ser und mostrar ser ungenau. Seite 23 steht bei contento fälschlich ein Kreuz. Der Ausdruck Rückbrechung ist durchaus undeutlich und unbrauchbar; viel besser würde mit ein paar Worten jener Umlaut der betonten Vocale (nicht nur fürs Verbum) nach Diez erklärt. Seite 37 el duca statt duque. Die Diphthongen ay, ey, oy, uy sind inconsequent bald mit i, bald mit y geschrieben. Seite 63 begegnet eine merkwürdige Stelle. No. 2 und 3 ist nach Seite 33 unnütz wiederholt. No. 4 schreibt Diez eine absurde Erklärung des hé = »sieh da« zu (entstanden aus lat. vide), die dem grossen Etymologen nie eingefallen ist. Seite 82 ist der Ausdruck Adverbialsätze falsch gewählt; wozu diese Sucht das Specielle gewaltsam zu einem Genus zusammenzubringen?

In demselben Verlage ist in 2 Heften erschienen Práctica Enseñanza para aprender pronta y fácilmente la lengua alemana por Cristiano (od. Chr. unter dem Vorworte) Vogel; 2. Aufl. An diesem für Spanier berechneten Lehrbuche ist auch die übergrosse Fülle von nichtssagenden Beispielen à la Ollendorf auszusetzen, die dem Buche nur unnützen Um-

fang geben und ermüden. Auch begegnen Fehler. Seite 7 wird »des Ludwig« als Genitiv angegeben statt »Ludwig's«, Seite 27 »Jemand« als Genitiv neben Jemandes; im Dativ allerdings hat sich auch »Jemand« festgesetzt. Seite 83 § 187 ist falsch. Am öftesten ist lo mas frecuente, (od. mas frecuéntemente), am spätesten (lo) mas tarde u. s. w.

Im Uebrigen kann man diese Grammatik als brauchbar bezeichnen, wenn auch nicht als besonders geschickt und praktisch.

Berlin. Dr. P. Foerster.

13. Sammlung von Aufgaben aus der Algebra und niederen Analysis. Von Prof. Dr. O. Hermes. Berlin 1874. Springersche Buchhandlung. Prei 20 sgr.

Das Werk, ein Resultat langjährigen Unterrichts, wie der Herr Verf. in der Vorrede sagt, ist verwendbar für den algebraischen Unterricht in der II und I eines Gymnasiums resp. einer Realschule. Es beginnt mit den Gleichungen 1. Grades mit einer und mehr Unbekannten, giebt dann quadratische und auf quadratische reducirbare, schliesst daran arithmetische Reihen I. Ordnung, und geht dann, nach mehreren Aufgaben über Logarithmen, auf Gleichungen resp. Reihen über, für welche die Kenntniss der Logarithmen nothwendig ist. Im Cap. III giebt er Aufgaben über Kettenbrüche und diophantische Gleichungen vom 1. und 2. Grade mit 2 und mehr Unbekannten, Cap. IV handelt von der Combinationslehre, Wahrscheinlichkeitsrechnung, allgemeinen arithmetischen Reihen, Binomial- und und Polynomial-, Exponential-, logarithmischen, trigonometrischen Reihen, complexen Ausdrücken. Dann kommen cubische Gleichungen und für höhere Gleichungen Beispiele mit Anwendung der Newton'schen Näherungsmethode, und zum Schluss Aufgaben über den Zusammenhang von f (x) und x und über Maxima Minima.

Es ist mit diesen Aufgaben das gesammte Gebiet des algebraischen Unterrichts in I und II erschöpfend behandelt.

Der Gang bei der Wahl der Aufgaben ist durchgängig folgender:

Zuerst kommen in jedem § Exempel mit Zahlen, dann mit Buchstaben und schliesslich Anwendungen der Gleichungen resp. Reihen auf Aufgaben aus andern Gebieten, von dem Verfasser »Probleme« genannt.

Ein grosser Vorzug in der Wahl dieser letzteren vor anderen Büchern dieser Art sind die zahlreichen Anwendungen auf die Geometrie, die in fast jedem § sich vorfinden, besonders reichlich und methodisch geordnet im Anschluss an die diophantischen Gleichungen.

Wenn Referent im Folgenden einige Einzelheiten hervorhebt, die er anders gewünscht hätte, so thut er es in der Hoffnung, dass der Herr Verf. bei einer neuen Auflage des Werkes Manches nach dem Vorschlage des Referenten ändern dürfte.

Augenscheinlich legt der Herr Verf. einen gewissen Werth auf die Wiedervorführung der Decimalbrüche.

Es ist eine alte Erfahrung, dass die Schüler der oberen Classen oft in deren Gebrauch unsicher sind, und das mag den Herrn Verf. auch wohl veranlasst haben für die Berechnung der periodischen Decimalbrüche 8 Beispiele nach 4 Methoden zu geben: §. 4 (9) (10); §. 19 (15) (16); §. 21 (12) (13); §. 40 (3) (4). Von diesem Gesichtspuncte aus dürfte es aber auch als angezeigt erscheinen in den Gleichungen und Reihen einige Beispiele mehr zu geben, in denen die Coëfficienten Decimalbrüche sind.

In den Problemen des §. 4 wäre (13) besser gleich nach (10) gesetzt; an (26) wären einige Aufgaben aus der Terminrechnung, an (31)

vielleicht die herkömmliche von den Zeigern der Uhr anzuschliessen gewesen. Der Anhang zu §. 5 hätte wohl fortbleiben können, dagegen hätte Ref. noch einige Exempel gewünscht, in denen die Unbekannte unter der Wurzel steht, wie in §. 3 auch geschehen. In §. 8 wären wohl a und b zu vertauschen, zu (56) noch einige Beispiele hinzuzufügen.

§. 9, quadr. Gl. mit mehreren Unbekannten enthaltend, hätte reichhaltiger sein können, Ref. hätte dafür lieber einige der ersten 70 Aufgaben des §. 11, recipr. Gl., fortgelassen.

Es gehören zusammen — der Hr. Verf. hat nach einem andern Gesichtspunct geordnet — (2), (11), (30); hieran wäre anzuschliessen gewesen: $x^n + y^n = a^n$, x. $y = b^2$. Ebenso gehören (12) und (15) zusammen, und im Anschluss daran: $x^5 + y^5 = a^5$; $x + y = b$; eine Aufgabe, die nach (10 d) geboten schien. An (20) hätte sich naturgemäss angeschlossen: $x : y = z : u$; $x + y + z + u = a$; $x^2 + y^2 + z^2 + u^2 = b^2$, $x^3 + y^3 + z^3 + u^3 = c^3$, etc. (27) ist eine zu leichte Gl., um so spät aufgestellt zu werden, und man erwartet als nächste die bekannte Gl. $\frac{xyz}{x+y} = a$; $\frac{xyz}{x+z} = b$; $\frac{xyz}{y+z} = c$. Ferner wären noch einige Gleichungen wie (22) — (24), in welchen die anzuwendende Substitution nicht sofort in die Augen springt, erwünscht gewesen. Homogene Gleichungen fehlen ganz. Dagegen sind die Probleme zu den quadr. Gleichungen reichhaltig und geschickt ausgewählt.

In §. 13 hätte Ref. im Anschluss an (28) noch einige Aufgaben wie §. 6, (24) (25) resp. §. 8 (32) — (35) — in §. 47 sind sie allerdings berücksichtigt — gewünscht; in §. 20 nach (6), (7) noch einige Aufgaben, in denen gefragt wird, wieviel % beträgt die jährliche Abnahme; in §. 22 noch einige Aufgaben wie (35) — (39), da die Schüler erfahrungsmässig dergleichen Aufgaben mit Vorliebe behandeln.

Im Cap. IV dürfte es angezeigt sein §. 31 erst nach §. 33 zu setzen und ihn so in Zusammenhang mit den nachfolgenden Reihen zu bringen.

Zu den 20 Problemen des §. 38 würde Ref. — um so mehr, als ein grosser Vorzug des Werkes in der reichlichen und geschickten Anwendung der Algebra auf die Geometrie liegt, — noch einige geometrische hinzugefügt haben, etwa Berechnung des Inhalts der Kugel, der Pyramide, des Kegels, Archimedische Spirale, Evolute des Kreises etc.

Aufgaben wie (2), (3), (7) — (10) des §. 41 gehören wohl mehr in den eigentlichen Lehrcursus als in die Aufgabensammlung; ebenso §. 42 (1).

Als Ueberschrift des §. 45 — obwohl dies ziemlich unwesentlich — hätte Ref. lieber gewählt »die Newton' (Fourier') sche Näherungsmethode.« Wie zu §. 38 hätte Ref. auch zu §. 46 noch einige weitere Aufgaben gewünscht, da auch dieses Gebiet von den Schülern in der Regel gern bearbeitet wird, namentlich mit Rücksicht auf die in §. 47 zahlreich gegebenen optischen Probleme vielleicht u. a. den Satz, dass sich der Lichtstrahl bei der Reflexion und Refraction nach einem Min. Gesetz bewegt.

Diese Bemerkungen sollen jedoch den Werth des Werkes durchaus nicht beeinträchtigen. Dasselbe ist, sowohl was die Methodik in Anordnung der einzelnen Paragraphen, als auch was die Wahl der Beispiele in den Paragraphen selbst betrifft, durchaus zu empfehlen und wird manchem Lehrer einen erwünschten, reichhaltigen Stoff zu häuslichen Arbeiten gewähren. — Dem Buche ist eine Sammlung der Resultate beigefügt.

Berlin. 31.

14. Aufgaben zum bürgerlichen Rechnen, von Professor Dr. Franz Buchenau. 5. Auflage. Halle, 1874. Gesenius.

Das Buch ist in 4 Abtheilungen getheilt:

1. Theil 1. Heft. Zahlenraum von 1 — 1000
1. Theil 2. Heft. Zahlenraum von 1 — 100,000
2. Theil 1. Heft. Ganze und Decimalen im unbeschränkten Zahlenraum.
2. Theil 2. Heft. Gemeine Brüche, Regeldetri, Procentrechnung und Verwandtes.

Es umfasst also den Rechenunterricht vom ersten Anfang bis IV incl., resp. bis IIIb eines Gymnasiums, und giebt für jede Stufe eine grosse Anzahl von Exempeln und Anwendungen, die letzteren recht geschickt gewählt und in einem für jede Stufe passenden Ton gehalten. Die Auswahl ist so reichlich, dass man mehrere Semester danach unterrichten kann, ohne genöthigt zu sein dieselben Aufgaben zu wiederholen, ein gewiss nicht zu unterschätzender Vortheil.

In der Anordnung hat es dem Ref. namentlich gefallen, dass die Decimalrechnung vor der Rechnung mit gewöhnlichen Brüchen genommen wird, während an sehr vielen Schulen nach der umgekehrten Methode unterrichtet wird; ebenso, dass von Anfang an der Dividendus stets vor den Divisor gesetzt, also immer gesagt wird a durch b, während an vielen Vorschulen noch regelmässig gelehrt wird a in b, ein Uebelstand, welcher den späteren Lehrern den Unterricht oft unnütz erschwert.

Dagegen hätte Ref. gewünscht, dass statt des Multiplicationszeichens × das später allein angewandte . gewählt wäre. Auch hätte sich wohl empfohlen die lediglich in kaufmännischen Kreisen übliche Bezeichnung Ctr. 95. 17. 26 resp. Kgr. 330. 35. 3 etc., die bei späteren wissenschaftlichen Aufgaben, wie in der Physik, nie gebraucht wird, nicht anzuwenden und lieber zu schreiben z. B. 37m 5cm 3mm etc.

Das Buch selbst kann jedoch nur empfohlen werden und wird sich unter den vielen ähnlichen in letzter Zeit erschienenen einen ehrenvollen Platz erringen.

Berlin. 31.

15. Poetik. Die Lehre von den Formen und Gattungen der deutschen Dichtkunst. Entworfen von Dr. Ernst Kleinpaul. Siebente von Freundeshand verbesserte und vermehrte Auflage. Erster Theil XV, 240. Preis 21 Ngr. Leipzig, 1873. — Zweiter Theil. IV, 219. Preis 2¼ Mrk. Leipzig, 1874. W. Langewiesche's Verlagshandlung.

Die dem ersten Bande dieses Werkes vorangehenden Vorreden von Herrn Langewiesche Senior zeichnen sich weder durch grosse Verständlichkeit noch durch sonderliche Bescheidenheit aus. Das Buch soll nicht nur ein »Volksbuch«, sondern auch ein Buch für reifere Schüler höherer Lehranstalten und Gebildete im Allgemeinen sein; es soll auch für »Dichter und für die zur Dichterpraxis sich rüsten wollenden Persönlichkeiten«, sogar für Gelehrte »völlig ausreichen«. Das ist viel! Wie der neue Herausgeber, der auf seine Eigenschaft als »Verfasser der Vorhofklänge« bei jeder Gelegenheit mit grossem Selbstbewusstsein aufmerksam macht, dazu kommt auf Metriker wie Voss und Minckwitz und auf die ihren Theorieen Anhangenden als »anmassende« und »theils halb theils ganz falsche Lehrsätze« vertretende Stümper geringschätzig herabzublicken, verstehe ich nicht. Doch dies nebenbei.

Die Einleitung können wir kurz übergehen; sie ist überflüssig, weil sie (was das geistige Eigenthum des Herrn Herausgebers betrifft) sich durch klare Verständlichkeit ebenso wenig auszeichnet wie durch prägnante Kürze. Der Herausgeber ist Dilettant, das ist klar; man vergleiche z. B. seine umständliche Ableitung des Wortes »schön« von »scheinen«. Wollen Sie das Wort, was nicht gerade nothwendig wäre, durchaus ableiten, so suchen Sie den Ursprung doch lieber in »schauen«, Herr Herausgeber!

Der erste Abschnitt handelt »von den Silben, ihren Tongraden und ihrer Classifizirung für den Versbau (Prosodik).« Was da zunächst den §. 9, die »Raummessung« der Silben anlangt, so ist derselbe absolut zwecklos; der §. 10, der von der »Zeitmessung der Silben« handelt, ist völlig confus. Man lese: »Zur genauern Bezeichnung der Unterschiede kann man die Zeitdauer, die auf das Wort vorzüglich zu rechnen ist, etwa in 6 gleiche Theilchen zerlegen, von denen dann auf die erste Silbe 2, auf die zweite 3 und auf die dritte 1 fallen wird. Nach demselben Verhältniss wird man auf Loos 3 — 4, auf Thor 3, auf jüngst 2, auf Blitz 1 (oder, wenn man das tz nachtönen lässt, 1½ — 2) rechnen können«, u. s. w. Die Ausführung über Quantität (§. 11) ist wenig besser, desgleichen §. 12 und 13, die von der »Tonkraft-Messung« und den »hochtonigen, tieftonigen, mitteltonigen, schwachtonigen und unbetonten Silben« handeln. Auch hier wird der Massstab einer geistlosen Zahlenmechanik angelegt, und wenn der Herausgeber hofft, »dass der Leser oder Schüler, wenn er unsern gegenwärtigen Abschnitt sich ganz zu eigen gemacht und sein Gehör für die Unterscheidung der Tongrade geübt hat, unsere Bezeichnungen immer wenigstens annähernd richtig finden wird«, so dürfte diese Hoffnung wohl eine trügerische sein.

Endlich hält es der Herausgeber für gerathen aus seiner metrischen νεφελοκοκκυγία herabzusteigen und in §. 14 von den Grundgesetzen der deutschen Verskunst zu reden. Einen vernünftigen Begriff erhält der Leser aber nicht; der Herausgeber thäte gut ein ander Mal sich etwa die Vilmar'sche Metrik anzusehn und sich erst selbst ein Verständniss unserer alten Versgesetze zu verschaffen, ehe er es Schülern beizubringen gedenkt. Von der deutschen Grundform des Verses, der althochdeutschen Langzeile, erfährt der Schüler Nichts; dafür wird von einem »regellosen Aneinanderprallen der Silben« geredet. Dass in den alt- und mittelhochdeutschen Versen nie 2 Senkungen neben einander stehen, weiss der Herausgeber [1]) anscheinend nicht. Nun polemisirt Herr L. wieder gegen diejenigen Metriker, die auf der Nachahmung antiker Metra bestehen; namentlich gegen Minckwitz wird er stark unparlamentarisch. Nicht als ob ich auf dem Standpunct des Professor Minckwitz stünde (im Gegentheil, auch ich bin kein Anhänger von antiken Metren im Deutschen); aber ich vermisse völlig eine genügende Erläuterung der Unterschiede zwischen deutscher und antiker Metrik (§. 16 ff.). Darum wird denn auch kaum ein Leser die wunderlichen Tonbestimmungen begreifen, die Herr L. uns (weitläuftig genug) zum Besten giebt: z. B. Verlegenheiten (= 1. 6. 1. 5. 1), steinichte (= 6. 1½. 1), sterbende (= 6. 1. 1) u. s. w. Dgl.: »Freund, folg' meinem Rath!« (= 4. 6. 2. 1. 6.), »Freund, folg' mei-

[1]) Ich kann nicht wissen, wie viel dem ursprünglichen Verfasser und wie viel der »Freundeshand« des Herausgebers zufällt; wenn ich dem Herausgeber also zu nahe trete, so bitte ich um Entschuldigung.

nem Rath« (= 6. 3. 6. 1. 6) u. s. w. »Vor Entsetzen schreiet er gewaltig« (= 4. 1. 6. 1. 6. 1. 3½. 1. 6. 2), »Ein Freund soll auch freundschaftlich handeln« (= 1. 6. 2. 2. 6. 2. 1. 6. 1) u. s. w. Darum ist es denn auch kein Wunder, wenn in den metrischen Anschauungen des Herrn L. ein wahres Tohuwabohu herrscht; z. B. (§. 22): »Wenn drei bloss 1gradige Silben zwischen zwei 6gradige gestellt werden, so wird die mittlere 1gradige meist zwar etwas an Ton wachsen, jedoch nur etwa ½ Grad, also nicht so viel, dass sie ohne Tadel als schwer gebraucht werden könnte, — wie aber dennoch selbst bei berühmten Dichtern nicht selten vorkommt, z. B. »»In der Fluth begeisternder Gedanken««. Dass man »begéistèrnde Wórte«, aber »begéisterndè Gedánken« zu scandiren hat, ist dem Herrn L. so gut wie chinesisch. Darum fühlt er sich denn auch bemüssigt Platen als metrischen Stümper zu behandeln. So geht es bis zum §. 29 weiter, ein unentwirrbarer Knäuel halbrichtigen Empfindens und dilettantischer Vielrederei, und damit wäre der erste Abschnitt glücklich überstanden.

Der zweite Abschnitt (bis §. 45) handelt »von Rhythmus, Metrum, Versgliedern und Versen (Metrik)«. Was da betreffs der Versfüsse ausgeführt wird, ist objectiv richtig, weil an den metrischen Bezeichnungen, die ein für allemal feststehn, nichts zu verderben war; nur weiss ich nicht, warum Herr L. den Proceleusmaticus mit »Dipyrrhichius« bezeichnet. Dass Herr L. gegen die Nachbildungen pindarischer Masse etc. polemisirt, ist vernünftig, wie überhaupt dieser Abschnitt ziemlich der vernünftigste des ganzen Buches ist. Im Einzelnen ist allerdings auch hier Mancherlei auszusetzen; so hätte der deutsche Auftact nicht ohne Weiteres mit der griechischen ἀνάκρουσις zusammengeworfen werden dürfen.

Auch der dritte Abschnitt (bis §. 73), der »von den Versarten« handelt, ist im Allgemeinen genügend, für das Verständniss des Schülers aber schon wegen der unsäglichen Breite, die das ganze Buch kennzeichnet, nicht gerade bequem zurechtgelegt. Wenn Herr L. den sogenannten fünffüssigen Iambus übrigens für besonders zweckmässig hält, so ist das seine Sache, und es ist ja richtig, dass wir denselben wohl schwerlich jemals wieder ausmerzen können; warum muss er aber bei jeder passenden und unpassenden Gelegenheit gegen diejenigen Metriker, die den »fünffüssigen Iambus« unschön finden, namentlich gegen Minckwitz, grob werden? Ich bin auch nichts weniger als ein Verehrer von Minckwitzens antikisirenden Theorieen; trotzdem hat Minckwitz sich aber um die Reinigung unseres metrischen Sprachgefühls wirkliche Verdienste erworben, und die Art und Weise, in der sich Herr L. gegen ihn ins Zeug legt, ist wenig schicklich.

Bei diesen und andern Gelegenheiten rächt sich die schlechte Ordnung, in die Herr L. seinen Stoff gebracht hat. Nachdem er den fünffüssigen Iambus, den Trimeter und den Alexandriner abgehandelt, spricht er von dem »neueren Nibelungenvers« (§. 51). Aber man höre und staune! »Die Eigenthümlichkeit dieses von uns nach dem Beispiel Anderer den sechsfüssigen Iamben beigezählten Verses besteht darin, dass er nach dem dritten Fusse eine überzählige Silbe und nach dieser eine stehende Diärese hat. Mit wenigstens gleichem Rechte kann man freilich auch sagen, der vierte Fuss sei ein Anapäst, und nach der ersten Silbe desselben falle die ständige Caesur.« Lesen Sie eine wissenschaftliche Metrik, Herr L., und Sie werden nicht wieder in die Lage kommen so zu reden!

Sodann spricht Herr L. von den trochäischen, anapästischen, daktylischen und gemischten Versarten. Dass Herr L. in denjenigen Versen, die dem Antiken nachgebildet sind, Trochäen statt der Spondeen gestattet, ist weiter nicht zu verwundern, bleibt aber trotz alledem falsch. Ein Hexameter mit (natürlich nur relativ reinen) Spondeen ausser den Daktylen, oder gar keiner! Platen u. A. kommen bei Herrn L. natürlich wieder schlecht weg; die Antipathie dieses Herrn gegen Platen, Voss u. A. geht so weit, dass er ihre Verdienste, die er nicht wegzuleugnen vermochte, einfach todtschweigt. Die »unbefugte« Accentverschiebung, die sich z. B. Platen gestattet habe, macht ihm wiederum die Seele schwer; dass diese Accentverschiebung nach uralten deutschen Versregeln unter gewissen Bedingungen gerechtfertigt ist, davon hat Herr L. keine Ahnung. Ueberhaupt gränzt seine dilettantische Unsicherheit oft ans Unglaubliche. Darum redet er denn auch von »Accentversen im engeren Sinn«; darum sagt er auch (§. 71): »Jene [die Dichter des Alterthums] bildeten, so viel wir wissen, ihre Verse alle vierhebig«; darum beruft er sich auch auf Herrn Wilhelm Jordan als würdigen Ausbilder dieses wundersamen »Accentverses.« Herr L. ist auf diesem Gebiete durchaus nicht heimisch, und Herr Jordan ist in metrischer und poetischer Beziehung ihm gleich.

Im vierten Abschnitt (bis §. 92) geht die Weisheit des Herrn L. ihren Gang weiter. Dieser Abschnitt handelt »vom Reim, einschliesslich der Assonanz und der Allitteration«. Der Hauptpassus über die Assonanz (den übrigens Herr L. nicht einmal aus sich selbst geschöpft hat) ist so — geistreich, dass ich ihn dem Leser nicht vorenthalten mag: »Das Wichtigste bei der Assonanz ist und bleibt immer die Uebereinstimmung der Laute mit dem jedesmal herrschenden Gefühl, und es ist nur etwas sehr Allgemeines und zugleich Beschränktes, wenn wir bemerken, dass z. B. der Freude und Lust, wie auch dem Leid und Weh das i, dem Unbestimmten und dem Grellen, der Wehklage das e oder ä; der Verwunderung, dem Erhabenen, dem Entschlossenen das a, dem Staunen, der Trauer das o, der Furcht, dem Schrecken, dem Grässlichen das u, dem Unklaren, dem sich Erhebenden das ö und ü, der Erschütterung, der Angst, dem Schmerz das ei, au oder eu entspricht«.

Hiervon aber abgesehen ist die Assonanz völlig ungenügend behandelt; Herr L. hätte nur einmal ein Rückert'sches Ritornell zu lesen brauchen, um zu merken, woran es fehlt.

Bei der Allitteration tritt es klar zu Tage, dass Herr L. seine beste Weisheit aus dem »Gedicht« des »Rhapsoden« W. Jordan entnommen hat. Er hat nie eine althochdeutsche allitterirende Langzeile gelesen; sonst würde er nicht mit Aussprüchen zu Tage kommen wie: »Die Allitteration auch auf die Senkungssilbe auszudehnen dürfte im Allgemeinen zwecklos sein.« Das Beispiel, das er hierfür anführt, lautet: »Wohl schwellen die Wasser, wohl hebt sich der Wind, Doch Winde verwehen, doch Wasser zerrinnt.« (Bürger.) Wo fällt denn da die Allitteration auf die »Senkungssilbe«, Herr L.? Von vocalischer Allitteration haben Sie wahrscheinlich auch keine Ahnung.

In seiner Auseinandersetzung über den Reim ist Herr L. im Allgemeinen genügend, im Einzelnen aber so confus wie möglich. Wie kommt er z. B. dazu den Reim »Gesang« und »Glockenklang« für »nicht so gut« zu halten wie »Glockenklang« und »Chorgesang«? Wie kann er »Flügel«

und »Spiegel« einen »mässig unreinen« Reim nennen? So beklagt er sich über den Reim Collin's:

»So harret aus, ohne Murren und Klag'
Der edle Herr bis zu Mittag.«

Ich verwerfe den Reim auch; Herr L. hätte aber nicht vergessen dürfen, dass dieser Reim zwar gegen das neuhochdeutsche, nicht aber gegen das alt- und mittelhochdeutsche Gesetz verstösst.

Der fünfte Abschnitt redet »von den Strophen« (bis §. 140). Die Einleitung dazu ist völlig werthlos; sie will Regeln über Alles geben und giebt Nichts als halb richtige halb unverstandene Redensarten. Hier muss es sich übrigens zeigen, ob Herr L. einige Kenntnisse hat oder nicht. Aber hier ist nicht mehr von einer Unsicherheit, sondern von ganz directer, noch dazu höchst dreister Unwissenheit zu reden. So sagt er (§. 107) wörtlich: »so [dass nämlich die Nibelungenstrophe in den ersten Halbversen nur 3 Hebungen habe] ist es wirklich, trotzdem, dass in Dr. Oesterley's »Dichtkunst« S. 26 frischweg behauptet wird, in der Nibelungenstrophe habe die erste Halbzeile jedes Verses »vier Hebungen (!), von denen die letzte (also eine Hebung!) den Halbvers »beschliesse« !!!« — Gehen Sie in irgend eine Schule, Herr L., und sammeln Sie ausreichende Kenntnisse, ehe Sie wieder auf diesem Felde die »Freundeshand« an eine unbrauchbare Arbeit legen! Unter diesen Umständen ist es aber kein Wunder, wenn Herr L. unsern Simrock mit einer Keckheit, wie sie sonst nur Ignoranten eigen ist, tadelt, dass er in seiner »sonst so guten« Uebersetzung des Nibelungenliedes »die ganze rhythmische Willkür des Originals beibehalten« habe; darum hat er auch die Naivetät von einer »den mittelalterlichen Dichtern billig zu Gute zu haltenden rhythmischen Unvollkommenheit, um nicht zu sagen Rohheit« der Verse zu reden!

Mitten zwischen die deutschen und modernen fremden Strophenformen werden die antiken Strophen eingeschoben. Zuerst die asklepiadeische; Herr L. begeht hier wie auch sonst den Fehler statt der an bekannten Stellen nothwendigen Spondeen die Trochäen nicht nur zu billigen sondern geradezu als Norm aufzustellen. Auch versteht er es hie und da seine Muster zu »verbessern.« So führt er aus Platen die bekannte Strophe an:

»Mag altrömische Kraft modern im Aschenkrug,
Seit Germania sich löwenbeherzt erhob:
Dennoch, siehe, verräth manche behende Form
Rom's ursprüngliche Seele, Rom's« — — —

Aber Herr L. hat nicht nur diese Strophe als überlegenes Dichtergenie verbessert, sondern er sagt auch noch: »Die dritte Zeile könnte aber auch heissen:

»Dennoch zeuget noch heut neben dem Pfaffenthum.«

Es ist schade, dass Ihre patriotischen Verdienste so im Stillen blühen, Herr L.! Sie haben Sich durch die ebenso feine wie zeitgemässe Correctur ein hohes Verdienst erworben, und Platen mag sich schämen, dass ihm diese Idee nicht selbst gekommen ist.

Das, was Herr L. über die alcäische und die sapphische Strophe beigefügt hat (von mehr ist nicht die Rede), mag kurz übergangen werden. Aber seine Folgerung ist vorzüglich in ihrer Art. Zunächst stimmt er einer principiellen Verurtheilung antiker Strophen für die deutsche Metrik

»keineswegs bei«; aber er »gesteht offen, dass das, was bis jetzt auf diesem Felde der Poesie in Deutschland geleistet wurde, in seiner grossen Mehrheit, ... uns in rhythmischer Beziehung unbefriedigt gelassen hat.« Ueber Platen rümpft er natürlich wieder die Nase; wir werden also wohl nicht eher musterhaft gebaute »antik-deutsche« Strophen zu Gesicht bekommen, als bis Herr L. in eigener Person den Pegasus besteigt.

Seine Ausführung über die modernen ausländischen Strophenformen ist dagegen ziemlich verständig. Betreffs der Dante-Uebersetzungen braucht er nun nicht mehr über den Abgang einer wirklich guten Uebertragung zu klagen; die neueste Uebesetzung von Krüger ist metrisch vortrefflich. Tadelnswerth ist aber, wenn Herr L. betreffs der Schlussstrophen des Sonetts die Reimverschlingung aba — abb, aba — bba, aba — baa, aab — aab, aab — abb, aab — baa, abb — abb, abb — aab, abb — aba, abb — baa, aba — bcc, abb — acc gestattet. Völlig mangelhaft ist sodann die Erklärung der Glosse. Die Erläuterung des Ghasels ist im Ganzen befriedigend; nur ist die von Herrn L. (allerdings nicht von ihm zuerst) vorgeschlagene Modification der Ghaselenform ebenso verkehrt, wie das von ihm gelieferte Probestück verunglückt ist.

Der sechste und letzte Abschnitt des ersten Bandes redet »von der poetischen Sprache auch innerhalb der metrischen Formen« (bis §. 162). Lichtvoll ist diese Ueberschrift eben nicht. Dass Herr L. im Allgemeinen auf das Erforderniss des möglichsten sprachlichen Wohllauts auch für die höhere Prosa hinzuweisen bemüht ist, mag lobend anerkannt werden; wenn er aber weitläufig von den schöneren und minder schönen Vocalen und der verschiedenartigen Wirkung der Consonanten redet, so geht er da viel zu weit. Manches allerdings wird mit Rechtmonirt, und es ist nur zu billigen, wenn Herr L. Formen wie »Arzt's«, »seufz'st« etc. verwirft. Gut ist, was er über Hiatus und Elision sagt. Das Dilschneider'sche Steckenpferd reitet er aber wieder im §. 151, wo abermals eine wunderliche Spielerei mit der angeblichen Bedeutung der einfachen und doppelten Vocale getrieben wird: »A entspricht dem Erhabenen, Starken, Mannhaften, Wahren und Klaren, aber auch z. B. einer falschen Schlange« [!] etc. Herr L. scheint wirklich nicht zu wissen, was er eigentlich sagen will. Besser ist der §. 153, wo von der »Neuheit und Würde des Ausdrucks« die Rede ist. Hier kann man Herrn L. im Allgemeinen Recht geben; nur geht er im Einzelnen zu weit. — §. 155 ff., die von den »Redefiguren« handeln, sind im Allgemeinen genügend, aber viel zu kurz behandelt; Herr L. hätte hier unbedingt mehr geben können und müssen. Auch bedient er sich hie und da unrichtig gebildeter Wortformen. So spricht er, statt von Asyndeton und Polysyndeton, von einer »Polysyndese und Asyndese«. Ich habe nun zwar von einem πολυσύνδετον und ἀσύνδετον, niemals aber von einer πολυσύνδεσις oder ἀσύνδεσις gelesen. Das ist aber nebensächlich; ein viel schwererer Vorwurf ist Herrn L. daraus zu machen, dass er (§. 159) bei Besprechung der Metapher die Gelegenheit im buchstäblichen Sinn bei den Haaren herbeizieht über die kirchliche Auffassung des heiligen Abendmahls allerlei Ungehöriges mit anzubringen. Ob Herr L. zum Protestantenverein oder zur Freien Gemeinde gehört, was geht das den Leser seiner Metrik an?

Zum Schluss kommen die Beispiele. Die Idee dazu ist an sich nicht nur zweckmässig sondern einfach selbstverständlich; nur hätte Hr. L. meines Bedünkens besser gethan die Beispiele sogleich an den Orten anzubringen, an die sie gehören. Im Grossen und Ganzen sind die Bei-

spiele zu billigen; doch wird Herr L. auch hier durch seine metrische Unkenntniss oft übel berathen. So sagt er z. B. zu dem Schlegel'schen Trimeter: »Hoch trat und fest auf dein Kothurngang, Aeschylus«: »Der 3. Fuss erscheint als Trochäus oder mit Zuziehung der nachfolgenden Silbe als Daktylus.« Haben Sie denn wirklich keine Ahnung vom Trimeter, Herr L.? — Fast sollte man's glauben, denn er redet über diese Schlegel'schen Musterverse Dinge, die noch unergründlicher sind als das Meer, wo es am tiefsten ist; es braucht kaum erwähnt zu werden, dass die Schlegel'schen Hexameter »Gleichwie sich dem, der die See durchschifft etc.« in den Augen des Herrn L. nichts als Pfuscherei sind, — Platen'sche Verse natürlich erst recht.

Darum verziert denn Herr L. auch von ihm citirte Verse der Simrock'schen Nibelungenübersetzung mit Fragezeichen (ihm ist eben die alt- und mittelhochdeutsche Metrik ein Buch mit sieben Siegeln); aber er hat wenigstens den Triumph erlebt, dass ein Dichter wie A. Grün sich vor seiner Auctorität oder vielmehr der des Herrn Dr. Kleinpaul gebeugt und für die Zukunft metrische Besserung gelobt hat. Armer Anastasius Grün!

Alle metrischen Irrthümer des Herrn L. hier speciell anzuführen würde zu weit führen. Nur so viel mag er sich ein- für allemal gesagt sein lassen, dass er fast an jeder Stelle, wo er den Dichtern angebliche Fehler vorhält, eine für den Vf. eines Lehrbuchs unstatthafte Unkenntniss an den Tag legt. Auch an Proben aus Herrn L.'s eigenen operibus illustribus fehlt es nicht; doch ist er ziemlich bescheiden geblieben. Ob aber seine Poesieen etwas taugen oder nicht, will ich hier nicht entscheiden; es möchte mir sonst gehen wie dem beklagenswerthen Paul Lindau, gegen den als abfälligen Kritiker seiner »Vorhofklänge« Herr L. auf dem Umschlag des zweiten Bandes einen grimmen Schrei des gekränkten Dichterlöwen ausstösst. —

Dieser zweite Band handelt von den »Dichtungsarten« [auf dem Umschlag steht wiederum durch einen Druckfehler »Dichtungsformen«]. Die Einleitung behandelt die verschiedenen Arten und Gattungen der Poesie im Allgemeinen, und hier zeigt es sich, dass Herr L. zwar in jeder Beziehung Dilettant ist, sich aber doch mit Interesse und nicht ganz ohne Verständniss dem Studium der Aesthetik hingegeben hat. Wenn er nur nicht so viele Worte machen wollte! Aber so hat er das Unglück sich auch da, wo er vernünftige Ideeen hat, selbst zu schaden. Aus diesem Grunde will ich auch nicht an Kleinigkeiten nörgeln (auch nicht daran, dass er der lyrischen Poesie den Vorrang zuerkennt), sondern sofort zur Sache selbst übergehen.

Zunächst spricht Herr L. von der Lyrik, und zwar zuerst vom Liede. Im Allgemeinen bin ich mit seinen Ausführungen einverstanden; im Einzelnen hätte ich allerdings Manches zu rügen. Um zunächst eine Generalfrage zu absolviren: warum giebt Herr L. seinen Lesern nicht lieber eine kurze Entwicklungsgeschichte der einzelnen poetischen Gattungen als langathmige Auseinandersetzungen, die (was ich ihm übrigens nicht verargen will) ihr Bestes aus den Ideeen bekannter Aesthetiker holen? Dann hätte sein Buch einen wirklich realen Werth gehabt, — doch dies nebenbei. Aber oft wird Herr L. geradezu oberflächlich. So sagt er vom Kirchenliede (§. 19): »Ein ächtes Kirchenlied muss immer so sein, dass wo nicht die ganze Gemeinde, so doch ein bedeutender Theil desselben [soll heissen derselben] es mit Ueberzeugung und eigenem Gefühl mitsingen kann.«

Diese Definition von einem Kirchenliede ist nicht nur oberflächlich, sondern geradezu bedenklich. Auf diesem Standpuncte stehen die Gesangbücher einer confessionslosen Zeit. Herr L. hat ja Recht, wenn er meint, dass viele der ältesten Kirchenlieder [z. B. das dem Inhalt nach so treffliche »Wie schön leucht't uns der Morgenstern«] ihrer Form wegen heutzutage ungeniessbar geworden sind; sein Widerwille gegen sie beruht aber weit mehr auf ihrer »engherzigen Dogmatik.« Das ist das eigentliche Punctum saliens, aber gerade hier ist Herr L. am wenigsten Auctorität.

Hier eine Zwischenbemerkung, über deren Berechtigung oder Nichtberechtigung Herr L. denken mag, wie er will. Er nennt nämlich für die verschiedenen Liedergattungen eine Reihe von Dichtern, die sich ausgezeichnet haben oder haben sollen. Der bescheidene Verfasser der »Vorhofklänge« vergisst aber nie, wo es irgend angeht, seine eigene Persönlichkeit mit einzuschieben. Ob das schicklich ist oder nicht, mag der Leser beurtheilen. Davon abgesehen, sollte Herr L. doch billig einen Unterschied zwischen den Dichtern machen und nicht Treffer und Nieten zusammen in einen Topf werfen.

Nach dem kirchlichen und weltlichen Liede im engeren Sinne behandelt Herr L. die Ode, die Hymne, die lyrische Rhapsodie, den Dithyrambus, »das lyrische (lyrisch — epische) Lebensbild« [sonderbarer Ausdruck], das Bardiet [das gar keine besondere Gattung ist], die Cantate, die Elegie, die Heroide [die er ganz hätte bei Seite lassen können], das Lehrgedicht, »die Schiller-Gedankenlyrik« [wieder ein fabelhafter Ausdruck], das beschreibende Gedicht [hätte wohl anderswo untergebracht werden können], die Gnome, das Epigramm, die Satire und die poetische Epistel. — Im Allgemeinen bringt er verständliche Ideeen; für eine etwaige neue Auflage wollen wir Herrn L. aber den freundschaftlichen Rath geben unter den Dichtern und Dichterinnen, die er uns als Muster aufstellt, ein gutes Drittheil auszumustern.

Der zweite Abschnitt bespricht die epische Poesie. Der Inhalt und Begriff des Wortes Epos macht Herrn L. viel zu schaffen. Mit der Erklärung, die Vischer giebt, ist er nicht zufrieden gestellt, und ich auch nicht. Aber die Erklärung ist auch gar nicht schwierig, wenn man sich auf den Wortbegriff beschränkt, statt sich auf sprachphilosophische und ästhetische Klaubereien einzulassen. ἔπος bezeichnet zunächst allerdings das Wort, dann ein aus Worten gebildetes Ganzes, also eine Rede, eine Erzählung, vor Allem natürlich die mündliche, und so gewinnt das Wort den Begriff des Gesanges, d. h. einer erzählenden Dichtung, die mit Musikbegleitung vorgetragen wird. So z. B. Hom. Od. 8, 91:

„αὐτὰρ ὅτ' ἄψ ἄρχοιτο καὶ ὀτρύνειαν ἀείδειν
Φαιήκων οἱ ἄριστοι, ἐπεὶ τέρποντ' ἐπέεσσιν,
ἆψ Ὀδυσεὺς κατὰ κρᾶτα καλυψάμενος γοάασκεν."

Und ebendaselbst 17, 519:

„ὅστε θεῶν ἔξ
ἀείδει δεδαὼς ἔπε' ἱμερόεντα βροτοῖσιν" ...

Ganz so wird in unserer älteren Poesie auch immer vom »Singen und Sagen« geredet, und es ist eine bekannte Thatsache, dass die epische Poesie unendlich älter ist als die Lyrik und das Drama. Warum giebt Herr L. hier seinen Lesern wieder gar keine Aufklärung? Fürchtet er etwa, dass ihn das zu weit geführt hätte? Hat er Zeit und Raum uns hie und da mit theologischer Unterweisung zu bedenken, die kein Mensch von ihm

begehrt hat, so hätte sich für wirklich Wünschenswerthes auch wohl Zeit und Raum finden lassen. Dann hätte ihn auch ein gütiges Geschick davor bewahrt in äusserst oberflächlicher Weise von der epischen (für ihn natürlich höchst rügenswerthen) »Maschinerie des Wunderbaren« zu reden. Aber er hat augenscheinlich immer nur ein modernes Kunstepos im Sinne.

Betreffs des epischen Gedichts redet Herr L. zuerst von der Fabel. Was er da bietet, ist gut bis auf den unbegreiflichen Schlusssatz: »Ein allgemeineres Interesse für die Fabel würde wohl am sichersten dadurch wieder zu erwecken sein, dass eine lebendige und farbenreiche Thier- und Naturerscheinung, etwa in der Sprache eines Freiligrath, mit ihr verbunden würde, so oft und weit der wirklich erforderliche Grad von Einfachheit dies zulässt.« Ihr Glück, dass Sie den letzten Vorbehalt nicht vergessen haben, Herr L.! Ich hätte sonst wirklich an der Gesundheit Ihres Geschmackes gezweifelt. Denn die schlichte, knappe, praktische Fabel in das Gewand Freiligrath'schen Bombastes gekleidet — der Gedanke ist gross, aber fürchterlich.

Sodann bespricht Herr L. die Allegorie, die Parabel und die Paramythie [lassen Sie aber den Krummacher unangetastet, Herr L., oder Sie haben es mit allen Freunden ächter Poesie verdorben!], die poetische Erzählung [hier hält sich Herr L. vernünftiger Weise an die Gebrüder Grimm, hätte aber wohlgethan die zwar geistreichen aber nichtswürdigen »Märchen« von Musäus nur als abschreckendes Beispiel zu erwähnen], die Legende [hier ist Herr L. in seiner Opposition gegen Vischer's platte Negation achtungswerth], das Idyll, die Ballade und Romanze [gut behandelt; Hr. L. erwähnt sich aber auch bei dieser Gelegenheit wieder unter den Musterdichtern], das Epos. Hier sagt Herr L. manches Gute, hält aber das alte, das Volksepos und das Kunstepos nicht genügend aus einander. Auch kann ich es nicht billigen, wenn er für das moderne Epos durchaus eine einheitliche Form fordert. Ja, wenn wir eine volksthümliche moderne epische Form hätten! Davon aber abgesehen, ist der Geschmack des Herrn L. nicht immer rein. Ich rede hier nicht von seiner Polemik gegen die bis jetzt immer noch nicht beseitigte Nibelungentheorie (denn hierfür ist das Wissen des Herrn L. nicht tief genug); aber ich nehme es ihm sehr übel, dass er einen Simrock neben einen Herrn Jordan oder neben Hamerling stellt. Von dem erstgenannten Herrn zu reden wäre verlorenes Papier; Hamerling ist im seltensten Masse befähigt, aber sein »Ahasver« ist eine Giftpflanze bösester Art, die mit unangenehmer Deutlichkeit beweist, dass an unserer Cultur Verschiedenes »faul« ist. Dass Herr L. endlich den Krieg von 1870 als denkbar besten Vorwurf für ein grossartiges nationales Epos vorschlägt, macht seinem Patriotismus alle Ehre, — aber damit macht man keine Gedichte und keine Dichter. — Sodann ist die Rede vom Roman und von der Novelle. Was den Zorn des Herrn L. gegen die französirenden Schanddramen betrifft, so stehe ich damit ganz und voll auf seinem Standpunct; wie kann ihm dann aber die doch arge Vergesslichkeit passiren, das er eine Fanny Lewald, eine Luise Mühlbach unter den »bedeutenderen Roman- und Novellenschriftstellern« aufführt? Ueber Auerbach, Spielhagen, Wachenhusen, Marlitt u. s. w. hätte doch auch wohl mehr gesagt, d. h. es hätte darauf hingewiesen werden müssen, inwiefern ihre Werke verderblich sind und Nichts von den Eigenschaften haben, die Ernst Moritz Arndt deutsch nannte: »Deutsche Freiheit, deutscher Gott, deutscher Glaube ohne Spott, deutsches Herz und deutscher Stahl sind vier Helden allzumal.«

Was Herr L. im dritten Abschnitt zunächst über die sittliche Aufgabe des Theaters sagt, kann ich gern unterschreiben. Wollte nur der Himmel, es wäre so! Es wird aber nicht eher so sein, als bis vor Allem die Darsteller, die Schauspieler (ebenso gut wie die Dichter), anfangen sich der allgemein gültigen Sittlichkeit anzuschliessen und, statt nach dem Beifall der misera plebs contribuens, nach dem Beifall der Besten zu streben. Das wird nie geschehen — also genug davon!

Zunächst behandelt Herr L. hier »die Tragödie oder das Trauerspiel«, und er hat wieder im Ganzen verständige Ideeen. Nur spielt ihm der Rationalismus viel böse Streiche. So oft er im Begriff ist die engen Gränzen seines subjectiven Standpunctes zu verlassen, ebenso oft zieht ihn das alte, plumpe Bleigewicht wieder in die platte Alltäglichkeit zurück. Man höre (§. 162): »Aber, wird man fragen, ist denn die Vorherbestimmung nicht auch eine Lehre des Christenthums? In gewissem Sinne ja! Allein das Christenthum schreibt die Vorherbestimmung einem persönlichen und alleinigen Gotte zu. Und zu dem, was dieser Gott vorherbestimmt hat, gehören in erster Linie die wirkliche Willensfreiheit des Menschen und die Nothwendigkeitsgesetze der Natur. Er regiert also die Welt gemäss einer von Ihm Selbst gegebenen Welt-Constitution, wiewohl zugleich auch in freithätiger Kraft, Gerechtigkeit und Liebe.« Wer die Idee eines constitutionellen Gottes nicht schmackhaft findet, der mag sich die Pille mit der Schlussphrase von »freithätiger Kraft etc.« vergolden.

Endlich ist vom Lustspiel die Rede, vom Schauspiel [das sich besser unmittelbar ans eigentliche Drama angeschlossen hätte,] und von der Oper. Was Herr L. hierüber sagt, ist meist zu unterschreiben.

Damit wäre die Recension dieses Werkes glücklich absolvirt. Fasse ich ein Urtheil zusammen, so sage ich Folgendes: Der erste Band ist absolut unbrauchbar, der zweite mit Nutzen zu verwenden. Es thut mir leid, dass mein Urtheil über den ersten Band verurtheilend ausfallen musste; ich gehöre nicht zu den Kritikern, denen das Zerpflücken fremder Arbeiten Vergnügen bereitet.

Berlin. Dr. L. Freytag.

16. Analytische Tabellen zur Bestimmung der Classen, Ordnungen, Gruppen, Sippen und Arten der Mineralien und Gebirgsarten. Bearbeitet von Prof. Dr. Senft. Zugleich Ergänzungsheft zu Leunis Schul-Naturgeschichte und Leitfaden der Mineralogie. Hannover, Hahn'sche Hofbuchhandlung, 1874.

Die Tabellen geben ohne jede Auswahl des Stoffes, da auch seltene, vollständig unwichtige Körper berücksichtigt werden, einen Versuch die Mineralien so zu ordnen, dass eine Bestimmung in ähnlicher Weise wie bei botanischen und zoologischen Bestimmungen ermöglicht wird. Wie weit dies erreicht, ist hier nicht der Ort zu untersuchen, ebenso wenig wie weit das Buch für Universitäten und technische Lehranstalten brauchbar ist. Für Schulen ist es nicht zu verwenden: niemals wird die Mineralogie in der Weise betrieben werden können, wie es die Anwendung des Buches voraussetzt.

Berlin. Dr. B. Schwalbe.

17. Dr. K. F. Peters, Leitfaden zum ersten Anschauungsunterricht aus der allgemeinen Anorganographie [Mineralogie]. Für Mittelschulen und den Privatunterricht. Mit 58 Holzschnitten und 3 lithogr. Tafeln.

Graz, Verlag von Leuschner und Lubensky. K. K. Universitäts-Buchhandlung, 1874.

Das kleine Lehrbuch (89 Seiten 8°) will Anfängern unmittelbar durch Anschauung und Demonstration einer Reihe von künstlichen und natürlichen Krystallen (Preis circa 50 Gulden) die Grundlage für die Anorganographie (Mineralogie etc.) geben.

In 15 Capiteln werden verschiedene Krystalle, Zucker, Kochsalz, Flussspath, Alaun, Platincyanmagnesium etc. besprochen, wobei vielfach noch andre Verhältnisse, wie es in der Natur der Sache liegt, erwähnt werden; so werden chemische Stoffe wie Chlor, Fluor etc. kurz auseinandergesetzt, ohne dass diese chemischen Thatsachen dem Schüler mehr als eine Gedächtnisssache sein können, da im Uebrigen chemische Kenntnisse nicht vorausgesetzt werden; denn wenn dieses der Fall, würden derartige Ausführungen überflüssig erscheinen. Auch werden Thatsachen herbeigezogen, die mit den grade betrachteten in keinem logischen Zusammenhange stehen: so werden im Anschluss an die Zuckerarten die Begriffe Element, Molekül auseinandergesetzt, dann werden zahlreiche organische Stoffe erwähnt, dann die Kohlensäure, dann die Harze und der Bernstein, der einer ausführlichen Beschreibung gewürdigt wird, dann die Elektricität, dann andere fossile Harze wie Dopplerit, Piauzit (des speciellen Vorkommens in Oesterreich wegen), und dies Alles auf 3 — 4 Seiten! Der Ausdruck besitzt überdies nicht überall die nöthige Schärfe, wie z. B. das Wort Soda p. 12 ff. in verschiedener Weise gebraucht wird. So scheint das Buch dem Ref. für die bezeichnete Stufe (Mittelschulen etc.) bei der jetzigen Lage des Unterrichts in den Naturwissenschaften nicht brauchbar, würde es aber vielleicht sein, wenn die Naturwissenschaften zur Basis der Schulbildung gemacht würden.

Berlin. Dr. B. Schwalbe.

18. Lehrbuch der Physik und Mechanik für Real- und höhere Bürgerschulen, Gewerbeschulen und Seminarien von Dr. Georg Krebs, Oberlehrer an der höheren Bürgerschule zu Wiesbaden. Zweite verbesserte Auflage. Mit 318 Holzschnitten und 2 lithographirten Tafeln. Wiesbaden. C. W. Kreidel's Verlag, 1873. p. 1—273.

Das Lehrbuch des Verfassers unterscheidet sich in mehreren Beziehungen von denen ähnlicher Art. So zunächst in der Anordnung. Der Verfasser beginnt mit den Grundeigenschaften der Körper, dann folgt die Lehre von der Wärme, vom Schall, vom Licht, vom Magnetismus, von der Elektricität und schliesslich die Mechanik der festen, flüssigen und gasförmigen Körper. Dass die Mechanik zuletzt gestellt ist, erscheint aus machen Gründen vollständig gerechtfertigt, doch hat sich bei der vom Verfasser eingeschlagenen Begrenzung derselben ein Uebelstand herausgestellt, der den etwaigen Werth jener Anordnung illusorisch macht. Es werden nämlich ziemlich willkürlich Gesetze und Erscheinungen in dem ersten Abschnitte abgehandelt, die ebenso gut und besser sich im letzten angeschlossen hätten. So wird die ganze Aeromechanik im Abschnitt I durchgenommen; denn die zuletzt angeführte Unterabtheilung »Mechanik der flüssigen und gasförmigen Körper« enthält (abgesehen von einigen Andeutungen über Luftballons) fast Nichts davon. In der Einleitung findet sich das Gesetz der communicirenden Röhren, in Abschnitt VII wird die Fortpflanzung des Druckes in Flüssigkeiten betrachtet, in Abschnitt I werden schon Barometer, Manometer, Blasebalg, Luftpumpe etc. besprochen (unter der Unterabtheilung »Grundeigenschaften der gasförmigen Körper); weshalb

ist dann nicht auch der Druck des Wassers etc. an entsprechender Stelle in Betrachtung gezogen? Auch in Bezug auf Auswahl des Stoffes und Vollständigkeit der Darlegung sind die beiden Abschnitte »allgemeine Eigenschaften der flüssigen und gasförmigen Körper (inclusive Hydro- und Aeromechanik)« am unvollkommensten behandelt. Was die übrigen Abschnitte betrifft, ist besonders hervorzuheben, dass der Verf. oft sehr passende, von den in ähnlichern Büchern vorkommenden abweichende Versuche und Beispiele gewählt hat, die manchmal sogar, wie die beim Parallelogramm der Kräfte angeführten, etwas gesucht oder complicirt erscheinen.

Etwas sehr spärlich ist auch die Optik behandelt: nicht nur dass Interferenz und Polarisation vollständig fehlen, auch für die Schule jedenfalls zu verwerthende Theile wie Spectralanalyse sind oberflächlich behandelt und ohne hinreichende Illustrationen. Aehnliche Ausstellungen liessen sich noch manche anführen, immerhin aber bleibt das Buch für Realschulen etc. wohl verwendbar. — Schliesslich kann eine Aeusserlichkeit nicht ungerügt bleiben: die Seitenzahlen in dem alphabetischen Sachregister sind auf merkwürdige Weise verdruckt: man schlage auf »Bilder der Concavspiegel p. 91« und man findet Orgelpfeifen, »Photometer 88«, während sie p. 98 stehen, und so durchweg!

Berlin. Dr. B. Schwalbe.

19. Die Schule der Physik. Eine Anleitung zum ersten Unterricht in der Naturlehre. Zum Schulgebrauch und zur Selbstbelehrung von Dr. Joh. Müller, Prof. zu Freiburg i. B. Mit 293 in den Text gedruckten Holzstichen. Braunschweig, Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn 1874. Preis 3 Mark. p. 1—266.

Das Buch ist dem Zwecke, den der Verfasser anstrebt, ein Lehrbuch für den elementarsten Unterricht in der Physik zu schaffen, entsprechend. Es enthält in passender Auswahl die wichtigsten Gesetze und Erscheinungen. Die Apparate werden durch gute Zeichnungen veranschaulicht, wie die Ausstattung überhaupt die bekannte vorzügliche der Verleger ist. Bei der Auswahl der Versuche ist auf die leichte Ausführbarkeit derselben Rücksicht genommen, die Erklärungen sind deutlich, wenn auch nicht überall streng wissenschaftlich, so dass das Buch für Töchterschulen und Mittelschulen, wo die Physik in geringem Umfange getrieben wird, recht empfehlenswerth ist.

Berlin. Dr. B. Schwalbe.

20. Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache; nach der Anschauungs- methode und nach einem ganz neuen Plane mit Bildern, unter Benutzung der neusten und besten französischen und deutschen Jugendschriften bearbeitet von Dr. S. und Dr. E. M. Lehmann; 2 Abtheilungen. II. Aufl. Mannheim und Strassburg, Bensheimer 1872—74. 82 und 196 pg. 80 Pf. und 2 Mark.

Zweimal hat der Gedanke den Anfangs-Unterricht auf Anschauung zu basiren umgestaltend und epochemachend auf die Pädagogik eingewirkt. Des Comenius »orbis pictus«, hauptsächlich zur Erlernung der lat. Sprache verfasst, hat eine grosse Zahl Auflagen erlebt und den ganzen Unterricht Jahrhunderte lang beherrscht, während der durch Pestalozzi gegebenen Anregung der Unterricht in den Realien noch jetzt viel verdankt. Wenn in der Seele des lernenden Kindes erst die Begriffe der Dinge sich bilden sollen, so wird dies durch Zeigen der Gegenstände in Wirklichkeit oder in der Abbildung, durch Nachahmen der Handlung u. s. w.

jedenfalls vollkommener und schneller erreicht als durch Erklärung in Worten. Da nun zu Comenius Zeit und lange nach ihm der lat. Unterricht den Anfang und Mittelpunct aller Pädagogik bildete oder wenigstens neben dem deutschen einherging und Fertigkeit in dieser Sprache auf allen Gebieten des Wissens zum Ziel hatte, so war der Gedanke jener Methode gewiss ein glücklicher. Die bildliche Darstellung wird aber entbehrlich, wenn der Schüler beim Beginn des lat. Unterrichts so weit entwickelt ist, dass er mit den gangbarsten Wörtern in seiner Muttersprache vertraut ist und mit denselben einen richtigen Begriff verbindet. Da nun bei uns der lat. Unterricht mit dem 9. oder 10. Jahre zu beginnen pflegt, ausserdem der Zweck, den wir dabei haben, nicht mehr erforderlich macht alle in die Sinne fallenden, also bildlich darzustellenden Dinge lateinisch benennen zu können, so hat der orbis pictus seine Bedeutung für uns verloren, — und aus demselben Grunde muss die auf Anschauung gegründete Methode des Hrn. Lehmann zu Erlernung der neueren Sprachen, eine Methode, »welche die fremde Sprache in ähnlicher Weise wie die Muttersprache zu lehren unternimmt,« auf unseren Schulen mindestens entbehrlich erscheinen. Die Hrn. Verf. gestehen die erste Anregung zur Abfassung dieses neugearteten Lehrbuchs von einem Hrn. Braun im Elsass erhalten zu haben; und allerdings ist der Unterricht nach solcher Methode eher am Platze in einem Grenzlande, wo dem Kinde von den ersten Jahren an eine gewisse Fertigkeit im Gebrauch beider Sprachen beigebracht werden soll; sie mag auch zweckmässig sein in deutschen Familien, die Etwas darin suchen ihren Kindern zugleich mit der Muttersprache einige französische Vocabeln beizubringen. Der Hauptzweck der Schule, das erziehende, die Geisteskräfte bildende Element, tritt bei der Lehmann'schen Methode, wollte man sie bei Kindern von 10 und mehr Jahren anwenden, zu sehr in den Hintergrund. Uebrigens leistet die erste Abtheilung nicht, was der Titel verspricht; sie enthält keine Bilder, die, wenn das Uebersetzen aus dem Deutschen ganz vermieden werden sollte, gerade im elementaren Theil von Nutzen wären. Diesem Mangel haben die Verfasser abgeholfen in dem ganz kürzlich erschienenen und in der Lern- und Lehrmittel-Ausstellung ausgelegten illustrirten Elementarbuch der französischen Sprache: Cours élémentaires de langue française d'après la méthode intuitive par S. et M. Lehmann, ouvrage illustré, 1874. Ihrem Beispiele ist gefolgt Kuhnow, Schulvorsteher in Berlin, zu dessen »Anschauungsunterricht in der französischen Sprache,« 2. Aufl. 1874, die Strübing'schen Bilder als Grundlage dienen sollen. — Mit mehr Nutzen mag die zweite Abtheilung des Lehmann'schen Lehrbuchs gebraucht werden beim Privatunterricht und auf Schulen, wo neben den für Grammatik und Lectüre nothwendigen Stunden noch solche für Conversation angesetzt werden können; hierfür bieten ein schätzenswerthes Hülfsmittel und reichen Stoff die neun grösseren Bilder, welche die deutsche Sprache als Medium meist entbehrlich machen. Doch kann der Conversationsunterricht in zahlreich besuchten Classen auch bei den besten Hülfsbüchern nicht mit grossem Erfolg getrieben werden.

Berlin. Dr. R. Dressel.

21. Französische Lese- und Conversations-Uebungen im Anschluss an die Grammatik und »Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache« 1. und 2. Cursus von I. Riedel. 1872 und 71. Mannheim und Strassburg, bei Bensheimer p. 92 und 342; 0,90 und 2,80 Mark.

Der Verf. spricht es als Zweck seines Buches aus, den Schüler auch zur Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der Sprache zu bringen und die Grammatik, die er keineswegs vernachlässigt, nicht systematisch, sondern gelegentlich aus der Sprache erlernen zu lassen. Bei den Schülern, für welche er sein Buch bestimmt, setzt er nur die elementarsten Kenntnisse voraus. Die Methode macht nicht darauf Anspruch für neu zu gelten; auch die jedem Lesestück folgenden questoinnaires, auf die er viel Gewicht legt und die sich zum Theil auf den sachlichen Inhalt, zum Theil auf die grammat. Form beziehen, sind schon in andern Grammatiken angewandt oder wenigstens ihre Anwendung empfohlen. Je mehr nun die praktische Richtung des Buches vorherrscht, desto mehr muss Einzelnes auffallen, wenn z. B. der Verf. in der etwa 10 Seiten umfassenden Grammatik des 1. Cursus französische Erklärungen giebt von dem Begriff und der Aufgabe der Grammatik oder folgende Definition des Artikels: l'article est un petit mot, qui se place devant les substantifs pour en marquer le genre et le nombre — oder wenn er zum Inhalt des ersten Lesestücks die thierischen Laute macht, wo dem Anfänger auf 3 Zeilen ein halbes Dutzend sehr entbehrliche Verba vorgeführt werden. — Der 2. Cursus hat wesentlich dieselbe Einrichtung, doch tritt hier die Grammatik mehr hervor, deren Abschluss, ein völliger Ausbau der Syntax, in einem dritten Cursus folgen soll.

Berlin. Dr. R. Dressel.

22. Englisch Readings. Part XI. Five Sketches by Charles Dickens. Für den Schulgebrauch herausgegeben und mit Anmerkungen versehen von Dr. A. Pacius, erstem Lehrer für neuere Sprachen an der Realschule I. O. zu Gera. Altenburg, Pierer, 1874.

Mit dem Namen »Fortsetzung des und des Werkes« scheint man heutzutage nicht sonderlich scrupulös umzugehen; das zeigt wieder das oben genannte Büchlein. Es soll eine Fortsetzung der Easy English Readings sein — sogar die Numern zählen weiter: die Sketches sind No. 1 der English Readings, die bei Schloessmann in Gotha erschienen, jetzt anscheinend in den Besitz Pierer's übergegangen sind; die Easy Readings sind für mittlere, die Readings für obere Classen bestimmt. Fortsetzungen sollen im Allgemeinen doch in demselben Sinne geschrieben sein wie das Fortgesetzte; aber von dem gleichen Sinne zeigt sich hier auch nicht ein Pröbchen; die Easy R. sind von einem augenscheinlich mit gesundem pädagogischen Takte begabten Schulmanne herausgegeben, dessen Name leider nicht angegeben ist, von den Readings darf man das gerade Gegentheil behaupten.

Ich will das beweisen. Der Schüler der mittleren Classen, der eben erst das Englische angefangen hat, weiss mit einem grossen Lexikon noch nicht umzugehen; kommen namentlich Wörter mit mannichfachen Bedeutungen, so wählt er sich die erste beste heraus; ob die passt oder nicht, darum bekümmert er sich selten; es ist auch nicht wohl von ihm zu verlangen: er hat dazu oft noch zu wenig Combinationsgabe. Es kommen ferner Wendungen vor, die in seinem Lexikon nicht stehen, es kommen Constructionen vor, die über sein grammatisches Wissen hinausgehen, es kommen Eigennamen aller Art vor, die er nie gehört hat, — da muss eine gute praktische Ausgabe seiner Lesestücke nachhelfen und ihm die Praeparation erleichtern. Das thun die Easy R.: sie geben ihm alles eben Verlangte und mehr noch: auf jeder Seite stehen »Anglicismen« d. h.

Wendungen, die von den entsprechenden deutschen abweichen, deren Erlernung gewiss von grossem Nutzen ist. Die English Readings aber —. »Was die Anmerkungen angeht, so habe ich zunächst solche Stellen und Wörter erklärt, deren Verständniss beim Schüler nicht immer vorausgesetzt werden kann, und die unter Umständen auch für den Lehrer, falls er nicht längere Zeit in England gewesen ist, schwierig sein können.« Und ferner? — Also »deren Verständniss beim Schüler nicht immer vorausgesetzt werden kann.« Nehmen wir eine beliebige Seite, z. B. S. 17: 1, old gentleman, der Gemahl der alten Dame; welcher Primaner oder Secundaner sollte das nicht auf den ersten Blick rathen? 3, Holland, grobe Leinewand; als holländische L. überall angegeben; 4, two oldfashioned watches (which never keep the same time, one being always a quarter of an hour too slow, and the other a quarter of an hour too fast), die eine geht immer vor, die andere nach; durch Umdrehung die Sache scheint der Herausgeber eine Schwierigkeit schaffen zu wollen, die sonst doch nicht im mindesten existirt. (Anm. 2 und 5 beziehen sich auf die Aussprache.) Oder S. 15: 1, misfortune crowded on misfortune, on vergl. frz. sur; 2, on whom he doted, welche er zärtlich liebte; steht in jedem Lexikon. S. 21, 6: generally dropping a worm or two, er liess gewöhnlich ein paar Seidenraupen fallen. S. 46, 3: how fruitless was the attempt to deceive herself, wie vergeblich ihr Versuch war sich zu täuschen. S. 9, 6: Simmons, go to this woman's — sc. house; ein paar Zeilen vorher steht schon at Mrs. Brown's, allerdings mit Weglassung des Apostroph; u. s. w. u. s. w.

Welche Anmerkungen nun aber erst für den Lehrer sein mögen? Der Herr Doctor muss recht schlecht von seinen Collegen denken. Ich habe keine Erklärung gefunden, die mir irgend etwas Neues gebracht hätte, auch keine — wenn ich mich ein wenig überschätzen wollte —, von der ich mir denken könnte, dass ein Lehrer sie nicht gewusst hätte, auch ohne »längere Zeit in England gewesen zu sein.« Leider aber habe ich eine Anzahl falscher und unklarer Erklärungen gefunden, von denen ich mir erlaube einige aufzuführen. S. 8 (d. h. S. 2 des Textes): vestry, Kirchenvorsteher; dass »Kirchenvorsteher« ohne den Artikel Plural sein soll, ist nicht wohl ersichtlich, hoffentlich wird es der Herr Herausgeber so gemeint haben, hätte aber immerhin wohl gethan sich vorher einmal Hoppe's Englisches Supplementlexikon anzusehen, dann wären ihm auch weitere Fehler vielleicht nicht passirt. S. 14, 4: relation figürlich für relative; nur an dieser Stelle oder immer? S. 30. 5: hear! merkt auf! Ich meine in deutschen parlamentarischen Berichten gelesen zu haben »Hört!« S. 36, 5: pert, kurz für impertinent; wahrscheinlich eine selbstgefundene Etymologie, mit der andere Leute nicht einverstanden sein möchten; bei Nagel, Französisch-englisches etymologisches Wörterbuch innerhalb des Lateinischen, s. v. aperire, wird der Herausgeber das Richtige finden oder auch in einem kleinen, sehr empfehlenswerthen Büchlein: a Dictionary of the Derivations of the english language u. s. w. William Collins, Sons a. Company; Glasgow, Edinburgh, London, 1872; 1 sh. — S. 37, 5: This is a new theory, but we venture to launch it; to launch eigentlich »vom Stapel lassen«, hier dasselbe wie to broach, erfinden, ausheckeu; nicht doch, nur »vom Stapel lassen« oder, wenn wir das Bild weglassen wollen, »aussprechen.« S. 42, 5: frogs, Bortenknopflöcher; unverständlich; Flügel: der Bortenbesatz mit Schnüren und Quasten. S. 62, 2: Custom-House, Steueramt; man spricht nicht von Eingangssteuern, sondern von Eingangszöllen, also: Zollhaus, wie die Wörterbücher

richtig angeben. S. 52, 3: Nore, am Ausfluss der Themse; wenig verständlich; bei Hoppe findet man besser, was the Nore bedeutet. S. 52, 5: Then we shall have the deck chalked; chalked, mit Kalk weissen; man denke, ein Fussboden, auf dem getanzt werden soll, wird mit Kalk geweisst!! Bei Hoppe steht: to chalk a ball-room, einem Ballsaal durch aufgemalte Kreidefiguren die Glätte benehmen. Noch eine grammatische Bemerkung: S. 43, 3: he burst the door open, ungewöhnliche Stellung; wahrscheinlich hat dem Herausgeber eine falsche Analogie vorgeschwebt.

Das sind, denke ich, in einem so kleinen Büchlein Sachen genug, die einem »ersten« Lehrer für neuere Sprachen wenig Ehre machen.

»Auf die Aussprache habe ich bei solchen Wörtern hingewiesen, die meiner Erfahrung nach mit Vorliebe von den Schülern falsch ausgesprochen werden.« Aussprachefehler zu corrigiren ist meiner Ansicht nach Sache des Lehrers. Zuweilen scheinen auch unsere Erfahrungen aus einander zu gehen: ich habe z. B. petty nie falsch aussprechen hören, habe zu allem Ueberfluss auch noch bei einer Anzahl von Schülern die Probe gemacht. Der Herausgeber scheint sich auch über die auszuwählenden Wörter nicht immer klar zu sein; so steht — um von Anderem nicht zu reden — S. 20 die Aussprache von bustle angegeben, während es S. 11 nicht für nöthig erachtet war.

Wenn wir nun aber einmal die Anmerkungen streichen! Es wäre doch am Ende wünschenswerth eine Separatausgabe einiger Sketches zu haben. Allerdings, nur nicht so theuer. Tauchnitz würde das hier für 60 Pf. Gebotene für 15 Pf. liefern, und würde nicht so viele Druckfehler stehen lassen; ich habe — für Vollständigkeit stehe ich natürlich nicht ein — in der Geschwindigkeit ein Dutzend Druckfehler gefunden, abgesehen von den endlosen Interpunctionsfehlern, die leider auch Tauchnitz hat, die sich aber leicht hätten corrigiren lassen. (Ebenso konnte leicht der Druckfehler blanc-mange statt blanc-manger beseitigt werden, zumal wenn man noch eine Anmerkung dazu schreibt; auch die Silbenbrechung durfte sorgfältiger beachtet werden.) Etwaige anstössige Stellen müssen allerdings beseitigt werden; Herr Dr. Pacius hat »an vielen Stellen den Text ändern müssen«; viele Stellen habe ich nicht gefunden: weggelassen ist von der zweiten Skizze: The curate, ohne sonderliche Noth; ohne ersichtlichen Grund auf S. 20 die Worte: but one who has rendered himself very conspicuous in our parish; verändert ist S. 50: „who were as frivolous as herself“ in: who were much like herself, wahrscheinlich in Folge falschen Verständnisses des Wortes frivolous. Nicht mit Unrecht ist auf S. 62 die Erwähnung der three ladies weggelassen.

Ich habe etwas viel über so ein unbedeutendes Büchlein geschrieben, mehr Zeit darauf verwandt, als es am Ende werth ist; aber ich will die paar Stunden nicht für unnütz verflossen halten, wenn ich damit erreicht habe, was ich von Herzen wünsche, dass der Hr. Herausgeber sich einer ernsten Selbstprüfung unterzieht, ehe er das zweite Heft der English Readings der Oeffentlichkeit übergiebt.

Güstrow. G. Erzgraeber.

23. History of Charles I, King of England and of the Commonwealth. Aus »A History of England« By David Hume. Herausgegeben und mit einem kurzgefassten Commentar versehen von Dr. K. Bandow, Professor an der Luisenstädt. Gewerbeschule zu Berlin. VI, 151. Preis 15 Sgr. Berlin, Verlag von Robert Oppenheim. 1873.

Dass uns die englische Nation im Grossen und Ganzen ebenso unsympathisch ist (trotz ihrer »werthvollen« Unterstützung in unserm »Culturkampf«), wie ihre Litteratur von uns nicht nur hochgeschätzt wird, sondern eine nicht zu übertreffende liebevolle Pflege in Deutschland findet — das ist eine nachgerade triviale Wahrheit. Nicht minder wahr ist es aber auch, »dass wir betreffs der englischen Schullectüre geradezu in einem »embarras de richesse« sind; das auf unseren Realschulen (gleichviel, welcher Ordnung) immer noch herrschende Nützlichkeitsprincip und das erdrückende Uebergewicht der exacten Wissenschaften machen uns die werthvollsten Quellen englischer Prosa und Poesie so gut wie unzugänglich, und so sind wir in die Lage versetzt jedes auf dem Gebiet englischer Schullectüre neu erscheinende Buch mit herzlichem Dank willkommen zu heissen.

Und warum nicht irgend ein interessanter Abschnitt aus der englischen Geschichte? Gewiss, die Geschichte hat ihrerseits an der Erfüllung der Aufgabe mitzuwirken, dass dem immer mehr Ueberhand nehmenden Geiste platter und blasirter Negation ein Damm entgegengesetzt werde. Darum sucht denn auch die Schule Alles aus dem Wege zu räumen, was dem jugendlichen Geiste das ideale Bild der Geschichte trüben und verwirren könnte; darum machen für die Schule sowohl die Geschichte wie die Litteraturgeschichte an der Schwelle der neuesten Periode Halt und überlassen es dem gereiften Geiste sich mit derselben aus einander zusetzen, so gut er kann und mag. Willkommen also auch für die fremdsprachliche Lectüre jedes Buch, das diesen Standpunct festhält!

Ist dies aber mit dem Geschichtswerk Hume's, insonderheit mit dem von dem Herrn Herausgeber ausgewählten Abschnitt der Fall? Werfen wir, um dies beantworten zu können, einen kurzen Blick auf den Inhalt dieses Buches.

Es ist ein blutiges Stück englischer Verfassungsgeschichte, das uns hier geboten wird. In allen Staaten Europa's war beim Beginn des 17. Jahrhunderts der unvermeidliche Kampf zwischen halbmoderner absoluter Fürstengewalt und ständischem Wesen bereits entschieden, und zwar fast aller Orten zu Gunsten der ersteren; in England begann dieser Kampf mit der Thronbesteigung des ersten Stuart. Unter der Regierung des wüsten Tyrannen Heinrich VIII, der katholischen Maria und der grossen Elisabeth war das englische Parlament fast ausnahmslos ein willfähriges Werkzeug des fürstlichen Willens gewesen; es hatte die Schandthaten Heinrich's, die bornirte Verfolgungssucht Mariens und die schändliche Ermordung der Maria Stuart mit seiner Billigung besiegelt und als Spielball der schärfsten politischen Gegensätze in wenig erhebender Weise dargethan, dass die angebliche Unfehlbarkeit des Parlamentarismus nichts ist als eitle Spiegelfechterei. Jacob I. mit seinen schwächlichen Anmassungen machte dem Parlament Muth den der Natur der Sache nach früher oder später auszufechtenden Kampf zwischen Königthum und Parlamentarismus jetzt aufzunehmen, und als Karl I. den Thron bestieg, provocirte es den Bruch ohne rechtmässigen Grund. Sagt doch Hume selbst (S. 4): »Animated with a warm regard to liberty, these generous patriots (d. h. die Führer der liberalen Partei im Unterhause) saw with regret an unbounded power exercised by the crown, and were resolved to seize the opportunity which the king's necessities offered them of reducing the prerogative within more reasonable compass.« So verweigert das Parlament dem Könige die nothwendigsten Mittel, schiebt ihm aber natürlich

die ganze Verantwortung für das Misslingen seiner äusseren Politik zu. Diese Parlamentspolitik findet der englische Historiker natürlich ganz in der Ordnung. Und so entwickelt sich der Conflict weiter; das Bestreben des Parlaments die wirkliche Königsmacht an sich zu reissen tritt immer unverhüllter zu Tage, und der König sieht sich mehr und mehr genöthigt das Geld da zu nehmen, wo er es findet, d. h. willkürliche Steuern einzuführen. Rasch auf einander folgen die Parlamentsauflösungen, die Ermordung Buckingham's, die Berufung des Langen Parlaments, die gerichtliche Ermordung Strafford's und der Ausbruch des Bürgerkrieges; dann folgen die irische Insurrection, die Niederlagen des Königs, seine Auslieferung durch die Schotten, seine Ermordung durch die Cromwell'sche Umsturzpartei. Dafür hat Hume kein Wort der Missbilligung; doch lässt er sich (was allerdings für einen Engländer viel ist) herab Cromwell's Schandthaten in Irland »barbarous« zu finden [S. 104]. Sonst weiss er (und darin ist er wieder ganz Engländer) diesen Königsmörder nicht genug zu rühmen [S. 124 f.]; kurz, er steht ganz und unbedingt auf Seiten der republicanischen Terroristen.

Und dies Buch sollte für die Lectüre 16—17jähriger Secundaner gut sein? Für englische Schüler möchte es sich schicken: ein Engländer findet die Idee selbstverständlich, dass ein König nichts sein soll als Commis des allmächtigen Parlaments und ipso jure geköpft werden muss, falls er sich beikommen lässt wirklich regieren zu wollen. Der Herr Herausgeber wird aber nicht leugnen können, dass wir Deutsche uns zu der Höhe dieses liberalen Ideals noch nicht aufgeschwungen haben, und dass es für Lehrer schwerlich rathsam ist Verbreiter dieser englischen Verfassungsideeen zu sein. Oder soll dies doch beabsichtigt sein? Sind unsere Schüler noch nicht grossmannssüchtig genug, und sollen sie sich wirklich schon auf der Schulbank in Ideeen und Anschauungen einleben, die (man mag sagen, was man will) bis auf den heutigen Tag undeutsch sind? Das deutsche Volk hat sich bis jetzt an der Idee des Thronsturzes und des gottverdammten Verbrechens königliches Blut zu vergiessen in seiner Mehrheit noch nicht zu erwärmen vermocht; es ist jedenfalls nicht Sache der Schule ein Buch, das dafür kein Wort der Missbilligung hat, in die Hände künftiger Generationen zu geben.

Der kurzgefasste Commentar, der namentlich historische Notizen und Erklärungen englischer Verfassungs- und Parlamentsterminologie enthält, ist werthvoll und durchaus sachgemäss gehalten; um so mehr ist zu bedauern, dass der gelehrte Herausgeber seine Kraft nicht an einem würdigeren und passenderen Objecte versucht hat.

Berlin. Dr. L. Freytag.

24. Les aventures de Télémaque par Fénélon; avec des notes grammaticales et un vocabulaire par Dr. Ed. Hoche, à l'usage des écoles. 14.édition, revue et augmentée par F. Dénervaud. Leipzig 1874. Verl. E. Fleischer. 378 S.

Die grosse Zahl von Auflagen verdankt das vorliegende Buch mehr seiner anerkannten Classicität und seinem pädagogischen Werth, welche Eigenschaften ihm unter Erwachsenen wie unter der heranreifenden Jugend dauernd eine grosse Zahl Leser erworben haben, als den Zuthaten der Herren Herausgeber. Vorwort und Einleitung ist dem Text nicht vorangeschickt; auch ist jede Empfehlung des Buches zum Schulgebrauch entbehrlich; doch könnte man eine Andeutung erwarten, auf welchem Stand-

punct die Herausgeber sich den Leser dieser Ausgabe denken. Der Stil ist so einfach und durchsichtig, dass das Buch für Tertia nicht zu schwer ist; früher wird man es einem Schüler kaum zu lesen geben. Dann aber sind unter den nur spärlichen und dürftigen Anmerkungen solche überflüssig, welche sich auf die elementare Grammatik, auf das Pensum der untersten Classen beziehen, wie S. 1, Anm. 1, 6. 1, 7. 4, 32. 1, 36. 4. Andre gehen über das Verständniss eines Tertianers hinaus, wie 9. 1; überhaupt blieben grammat. Feinheiten wie die dort erwähnten besser unberührt. Noch andre Bemerkungen sind unverständlich, schief oder geradezu falsch, wie 2. 2. 4, 4 1, 6. 2, 7. 3, 16. 6, 25. 3; mindestens ungeschickt 17. 1, 19. 3, vgl. mit 25. 4. — Sachliche Erklärungen, litterarhistorische und ästhetische Bemerkungen sind ganz ausgeschlossen. — An das Wörterbuch in einer Schulausgabe macht man nicht hohe Ansprüche; doch liesse sich auch hier Einiges ohne Mühe ändern: so ist es natürlicher, jedenfalls instructiver, die unter foudroyant gegebenen Bedeutungen anders zu ordnen; und abgesehen von Ungenauigkeiten, die dem Setzer und dem Corrector zur Last fallen, aber gerade in einem Schulbuch recht störend sind, sollten Versehen wie unter charpente in der 14. Aufl. endlich getilgt sein.

Berlin. Dr. R. Dressel.

25. Französische Sprech- und Sprachübungen auf Grund der Wilke'schen Bildertafeln, von Tröger und Dietz. Breslau 1874 bei J. U. Kern. 68 S. Pr. 12 sg.

Vor einiger Zeit war Gelegenheit geboten an dieser Stelle über die Zugrundelegung von Bildern beim neusprachlichen Unterricht ausführlicher zu sprechen, und wurde dieser Methode ein relativer Werth zugestanden. So lassen die Vf. dieses Heftes im Anschluss an zwölf Bilder eine Conversation sich entwickeln, die dem Lernenden ohne das Mittel der Uebersetzung allmählich eine Fülle von Vocabeln zuführt und ihm die Möglichkeit bietet von Anfang an in Sätzen zu antworten. Sind mit dem Schüler diese zwölf Bilder nach allen Seiten hin besprochen, so wird es nicht schwer sein dieselbe Methode auch auf andre Gebiete anzuwenden.

Berlin. Dr. R. Dressel.

26. Uebungsbuch zum Uebersetzen ins Englische im Anschluss an die englische Grammatik für die oberen Classen von Dr. Franz Meffert, Leipzig (B. G. Teubner) 1874. 192 S. Pr. 20 sg.

Die im Titel erwähnte Grammatik, über die sich die Zeitung für das höhere Unterrichtswesen 1874 No. 23 sehr günstig ausspricht, hat seit Ostern d. J. auf mehreren Anstalten Eingang gefunden. Im Anschluss hieran giebt der Vf. eine reichhaltige Sammlung von Uebungsbeispielen und Uebungsstücken zum Uebersetzen aus dem Deutschen, während er in seiner Grammatik die Zahl der Beispiele im Interesse der Kürze und Uebersichtlichkeit möglichst knapp bemessen hatte. Die erste Hälfte enthält kleinere Sätze theils historischen Inhalts, theils dem Gebiete des gewöhnlichen Lebens entnommen, und folgt dem Gange der Grammatik so, dass die Beispiele nicht auf die einzelnen Paragraphen der Reihe nach, sondern auf ganze Capitel sich beziehen, wodurch das selbständige Denken des Schülers mehr angeregt werden soll. Von S. 89 an folgen zusammenhangende Stücke nur histor. Inhalts, für den Schüler berechnet, der mit der ganzen Grammatik vertraut ist, also von Ober-Secunda an zu benutzen; die Uebersetzung derselben würde eine gute Vorübung sein für die in Prima anzufertigenden historischen Aufsätze. Vocabeln und Re

densarten sind am Ende der Seite gegeben, jedoch nur spärlich, weil das Buch für den Vorgeschrittenen bestimmt ist. Es würde bei der Reichhaltigkeit und praktischen Anlage vielleicht eine weitere Verbreitung finden, wenn nicht der Verf. häufig auf spätere Paragraphen seiner Grammatik verwiese. Es könnte sehr gut neben andern Grammatiken, deren Gang im Allgemeinen derselbe ist, gebraucht werden, wenn schwierigere Sätze, zu deren richtiger Uebersetzung die Kenntniss eines späteren Paragraphen der Syntax erforderlich ist, weggelassen oder vereinfacht würden, oder wenn eine kurze Bemerkung unter dem Tezt den Schüler auf das Richtige führte. Vielleicht können wir bald eine zweite Auflage des Buches, nach dieser Seite hin umgearbeitet, begrüssen.

Berlin. Dr. R. Dressel.

27. Readings from Shakespeare. Scenes, passages, analyses. — Lesebuch aus Shakespeare. Scenen, Stellen, Inhaltsangaben. Mit Einleitung und Wörterbuch, herausgegeben von Dr. K. Bandow, Professor an der Luisenstädtischen Gewerbeschule zu Berlin. VI, 214. Preis 20 sg. Berlin, Verlag von Robert Oppenheim. 1873.

»Seitdem das Studium der englischen Litteratur überhaupt ein wesentlicher und hervorragender Gegenstand des Schulunterrichts in Deutschland ist, ist Shakespeare auch einer unserer Schulautoren geworden. Aber es kann kaum eins seiner Stücke, so wie es vorliegt, Lernenden, namentlich Schülerinnen, in die Hand gegeben werden. Zudem ist der Schule für den Unterricht im Englischen nur eine verhältnissmässig kleine Zahl von Stunden zugewiesen, und von diesen müssen die meisten dazu verwendet werden den Schüler durch Lesen, Schreiben und Sprechen in das neuere Englisch einzuführen. . . . . Die Arbeit, welche der Herausgeber hiermit veröffentlicht, soll als Einführung in die hervorragendsten Stücke des Dichters dienen. Sein Wunsch ist, dass sie ein Schulbuch für die Jugend beider Geschlechter werde.“

So spricht der Herr Herausgeber selbst über die Motive, die ihn zur Veröffentlichung seiner Edition veranlasst haben, und es lässt sich gegen dieselben in der That wenig einwenden. Nur über die Idee ein und dasselbe Buch dieser Art für die Schullectüre beider Geschlechter zu bestimmen liesse sich streiten; ich wenigstens bin der Meinung, dass Knaben und Mädchen sehr verschiedenartige Interessen haben. Ein Knabe z. B. würde sich gewiss mehr für Richard III oder Macbeth, ein Mädchen mehr für Desdemona oder Miranda interessiren; aber ganz abgesehen davon verträgt ein reiferer Knabe in seiner Lectüre Dinge, die ein Mädchen widrig finden müsste. Ein reiferer Knabe (Secundaner etwa) wird auch über die bedenklicheren Stellen bei Shakespeare ohne sittlichen Anstoss hinweglesen, und man brauchte also für ihn den Autor nicht in usum Delphini zu verstümmeln. Nun, ich gebe zu, dass dies streitiges Territorium ist; dass es aber dem geschätzten Herausgeber nicht gelungen ist sein Buch in usum puellarum ganz von gewissen Derbheiten zu reinigen verräth immerhin noch die eine oder die andere Stelle, z. B. die Worte Macduffs (S. 156) »Macduff was from his mother's womb untimely ripp'd«. Dgl. das Gespräch zwischen Hamlet u. Ophelia (S. 58 ff.).

Das Buch enthält zunächst einen sehr dankenswerthen kurzen Abriss über Leben und Werke des Dichters, die letzteren namentlich aufgeführt und periodenweise geordnet; von den sechs Stücken, aus denen hier Bruchstücke gegeben werden, sind die Quellen u. s. w. besonders namhaft gemacht. Dann folgt ein kurzer Geschichtsabriss über die englische Bühne,

Alles in englischer Sprache. Das erste Stück sodann ist der Kaufmann von Venedig; geboten werden uns Stücke aus Act I, Scene 3, III, 2 und 1, IV, 1, V, 1. Aus dem Sommernachtstraum II, 3, III, 2 u. 1, V, 2; vom Hamlet I, 4, 5, III, 1, 3, IV, 7; von Othello I, 3, II, 1, 3, III, 3, IV, 2, V, 2; vom Lear I, 1, 4, II, 4, IV, 7, V, 3; vom Macbeth I, 7, II, 1, 2, III, 4, V, 1, 7. Die einzelnen Scenenfragmente sind durch prosaischen Zwischenbericht zum ausreichenden Verständniss gebracht, und ein mit grossem Fleiss ausgearbeitetes kurzgefasstes Wörterbuch nebst erklärenden Zusätzen machen dem noch ungeübten Shakespeareleser grössere Lexika völlig entbehrlich.

Es ist kein Zweifel, dass der Herausgeber uns mit seinem Buch ein werthvolles Geschenk gemacht hat; namentlich für Schulen, deren Lectionsplan für eine umfassendere Lectüre Shakespeare's nicht Raum bietet, dgl. für Töchterschulen (wenn denn auch auf diesen durchaus Shakespeare gelesen werden soll) hilft das Werkchen einem wahren Nothstande ab. Fleiss und Gelehrsamkeit des Herausgebers verdienen in gleichem Masse lebhafte Anerkennung, und wir wünschen und hoffen, dass seine Anthologie auf unseren Schulen weiten Boden gewinne. Nur über die Auswahl der Stücke selbst sind wir mit dem Herausgeber nicht derselben Meinung. Wenn der poetische Werth das einzige Kriterium wäre, dann hätten wir am liebsten gesehen, dass dem Othello und dem Sommernachtstraum wo möglich noch mehr Scenen zugewiesen worden wären; im Hinblick auf den Schulzweck aber müssen wir gestehen, dass wir statt dieser beiden Stücke lieber einige Scenen aus den historischen Stücken oder aus Julius Caesar gewünscht hätten.

Berlin. Dr. L. Freytag.

28. H. Brandi, Rector der höheren Bürgerschule zu Papenburg. Mathematisches Uebungsbuch mit eingereihten Erklärungen und Sätzen, für höhere Lehranstalten. I. Arithmetik und geometrische Grundbegriffe für die untern Classen 1873, Preis 17½ Sgr. — II. Arithmetik und Algebra für die mittleren Classen, 2. umgearbeitete und erheblich vermehrte Auflage. 1872, Münster, A. Russell. Preis 15 Sgr.

Der erste Theil des »mathematischen Uebungsbuches« ist zum grössten Theil ein elementares Rechenbuch und für die untersten Classen höherer Lehranstalten bestimmt. Zunächst sollen die vier fundamentalen Rechnungsoperationen namentlich an benannten Zahlen wiederholt werden; dazu dienen die zahlreichen Aufgaben in § 1. Es folgen nun Regeln und Beispiele für die Zerlegung der Zahlen in Primfactoren (§ 2), und mit § 3 beginnt die Bruchrechnung, zunächst die gewöhnlichen Brüche, dann die Decimalbrüche. § 6 enthält Beispiele für die Rechnungen mit verschiedenen Zahlensystemen. Darauf folgt die einfache und die zusammengesetzte Regeldetri (§ 7—8), die Procent- und Zinsrechnung (§ 9), die Gesellschaftsrechnung (§ 10), die Termin-, Mischungs- und Münzrechnung (§ 11), die Kettenregel (§ 12) und eine Reihe vermischter Aufgaben (§ 13). Den Schluss bilden »Geometrische Grundbegriffe und Aufgaben« (§ 14). Der Herr Verfasser definirt hier Linien, Winkel und Flächen und lässt sie nicht nur zeichnen und ausmessen, sondern auch berechnen, indem er die Sätze über den Inhalt eines Parallelogramms, eines Dreiecks, eines Trapezes, eines Kreises und sogar einer Ellipse ohne Beweis angiebt und merken lässt. Dasselbe gilt von den Elementargebilden der Stereometrie, für deren Inhalt die nöthigen Formeln angeführt werden.

Ein Anhang zu dem Buche enthält Tabellen über das metrische System, über ältere und auswärtige Masse, über Münzen, über einige Zahlmasse für besondere Gegenstände, über Gold- und Silbergewicht und Legirungen und einige Zahlen aus der Geographie. — Da das Buch nur für Sexta und Quinta bestimmt ist, so wird man sich wundern, die §§ 6 und 13 darin zu finden. Der Herr Verfasser bemerkt dazu in dem Vorworte, er habe »auf Grund vielfacher Erfahrung den andern Zahlensystemen und den geometrischen Grundbegriffen grössere Rechte eingeräumt, als es sonst üblich sei. Mit dieser Vorschule darf den späteren Capiteln nicht vorgegriffen, wohl aber vorgearbeitet werden; mit der frühzeitigen Gewöhnung an neue Begriffe bringt man dem folgenden systematischen Unterricht eine erhebliche Erleichterung entgegen.« — Es muss lobend hervorgehoben werden, dass die meisten in diesem Uebungsbuche enthaltenen Aufgaben aus praktischen Gebieten genommen sind; wir finden zahlreiche Beispiele aus dem kaufmännischen Leben, viele geographische und historische Zahlen und Namen, technologische Ausdrücke, die verschiedensten Münzsorten, überhaupt Vieles, was ein gebildeter Mensch kennen und wissen muss. — Schliesslich noch einige unbedeutende Ausstellungen. In den ersten Paragraphen finden sich mehrere Fragen aus der Theorie der Grundoperationen, die wohl etwas präciser hätten gefasst werden können. Wir wissen z. B. nicht, welche Antwort der Herr Verfasser von einem Sextaner erwartet auf die Frage (44a, pag. 8): »Wie steht die Subtraction zur Addition?« oder (45a, pag. 8): »Jemand nimmt 960 Thlr. ein und giebt gleichzeitig 1000 Thlr. aus, was bleibt ihm?« oder (95, pag. 15) »Zu berechnen 100 Mk.: 10; wie ist die Division dieser Aufgabe zu verstehen?« Das Wort »Dividuus« wird wohl besser durch »Vielfaches« ersetzt, und die Namen »Paarzahl« und »Unpaarzahl« lieber durchweg durch »gerade Zahl« und »ungerade Zahl«. Gewöhnlich declinirt man das Wort »Quotient«, der Verfasser sagt »des Quotient« etc. An mehreren Stellen findet sich das unlogische »mal mehr« für »mal soviel.« Das »ein Paar Stiefeln«, pag. 43, ist wohl nur ein Druckfehler. In dem Satze 53, pag. 148, für den Inhalt eines Vierecks muss es heissen: »multiplicirt mit der halben Summe.« —

Der zweite Theil des »mathematischen Uebungsbuches« beginnt mit der eigentlichen Arithmetik. In § 1 geht der Herr Verf. ziemlich flüchtig über die Grundbegriffe fort. Die Nothwendigkeit andere als ganze positive Zahlen in die Rechnung einzuführen, muss sich erst aus den Resultaten der verschiedenen Grundoperationen ergeben; daher ist die Eintheilung in § 2 nicht am Orte. Die nun folgenden Beispiele für die Addition, Subtraction, Multiplication und Division (§ 4-8) lassen vor Allem eine systematische Anordnung, von leichteren zu schwereren Aufgaben aufsteigend, vermissen. So gehören die Aufgaben 9 (pag. 5) und 10 (pag. 8) an eine spätere Stelle; die Beispiele für die Multiplication eines Bruches (§ 6) gehören in die Divisionsaufgaben etc. Im Verhältniss zu den wenigen Buchstabenbeispielen kommen viel zu viel elementare Zahlenaufgaben vor, wie sie in Theil I am Platze waren. In § 9 bringt der Verf. die Theorie der Decimalbrüche, die unserer Ansicht nach erst auf einer viel späteren Stufe verstanden werden kann. § 10 enthält die Potenzlehre; hier sind ganze positive und negative Exponenten durchaus nicht getrennt, obwohl Potenzen mit negativen Exponenten noch gar nicht definirt sind. Ueberhaupt sind die Grundregeln der Potenzlehre in erschreckender Weise durch einander geworfen. Zwar sagt der Verf. in der Vorrede: »der Schü-

ler darf nicht sogleich in die Vogelschau erhoben werden, sondern muss zunächst die Einzelheiten genau kennen und lieben lernen. Die wundervolle Formelsprache bleibt so lange ein hieroglyphisches Quälmittel, bis der Schüler die Nothwendigkeit der Verallgemeinerung zu fühlen beginnt.« Aber wenn man nach diesem sehr richtigen Princip durch Zusammenstellung concreter Fälle das Bedürfniss nach allgemeinen Gesetzen wachrufen will, so muss man die gewählten Beispiele angemessen ordnen. Auf Seite 53 stehen neben einander folgende 3 Aufgaben: 36) »Auf gleiche Nenner zu bringen:

a) $\frac{1}{a^3}+\frac{1}{a}$, e) $\frac{1}{b^2}+\frac{1}{b^2}$ und l) $\frac{1}{m^{0,1}}+\frac{1}{m^{0,2}}+\frac{1}{m^{0,3}}$! Gleiches gilt von der Radicirung (§ 11). Mit § 22 beginnt die Algebra, die Lehre von den Gleichungen. Eine »Formel« nennt der Herr Verf. eine »analytische Gleichung«, und die Erklärung einer »algebraischen Gleichung« wird manchen Schüler verführen transcendente Gleichungen auch für algebraische zu halten. Einer Reihe von Gleichungen ersten Grades folgen mehrere Exponentialgleichungen, die ohne Logarithmen lösbar sind. Nach einem Abschnitt über »Probe, Determination und Bildung (Synthesis) der Gleichungen« giebt der Hr. Verf. in § 13 eine Reihe von Aufgaben zur Bildung von Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten. Hier zeigt sich wieder, wie im ersten Theil, das Geschick des Verfassers in der Auswahl praktisch brauchbarer Beispiele. Die Auflösungen der Gleichungen sind den beiden letzten Paragraphen angefügt.

Berlin. Dr. Felix Müller.

29. E. Bardey. Methodisch geordnete Aufgabensammlung, mehr als 7000 Aufgaben enthaltend, über alle Theile der Elementar-Arithmetik für Gymnasien, Realschulen und polytechnische Lehranstalten. Zweite Auflage. Leipzig, B. G. Teubner. 1873. Preis Mk. 2,70.

Diese Aufgabensammlung hat sich sogleich bei ihrem ersten Erscheinen (i. J. 1871) so viel Freunde im mathematischen Publicum gewonnen, dass es überflüssig wäre Etwas zu ihrem Lobe hinzuzufügen. Wir erinnern nur daran, dass dieses Buch — besonders in der eigentlichen Arithmetik, welche der Algebra, der Theorie der Gleichungen, voraufgeht, — sich von den bekannten ähnlichen Sammlungen vortheilhaft unterscheidet: nicht nur wegen der Fülle der Aufgaben, sondern auch wegen ihrer geschickten Anordnung; ferner daran, dass jedem Abschnitte Fragen und Bemerkungen voraufgeschickt sind, welche das Wesentliche aus der Theorie des betreffenden Abschnittes recapituliren, so dass sich das Buch auch zur Repetition des vom Lehrer Vorgetragenen eignet.

In der vorliegenden zweiten Auflage ist ein neuer Abschnitt (XXXV): »Aufgaben über den binomischen Satz,« hinzu gekommen; ferner ist die Zahl der Aufgaben in einzelnen Abschnitten (III-V, VII, XIII-XV und besonders VI, VIII, XI, XVII und XXVI) vermehrt worden. Dieser hinzugekommenen Aufgaben wegen ist das von den Aufgaben getrennt erschienene Resultat-Heft durch einen Anhang vervollständigt.

Berlin. Dr. Felix Müller.

30. Krystallnetze zur Verfertigung der beim mineralogischen Anschauungsunterricht vorkommenden wichtigsten Krystallgestalten, entworfen von Ludwig Rothe, Realschul-Director in Teschen. 3 Tafeln, 2. Auflage.

Wien 1874. Verlag von A. Pichler's Witwe und Sohn, Buchhandlung für pädagogische Litteratur und Lehrmittel Anstalt.

Brauchbare Krystallnetze nebst kurzer Anleitung, um Schülern die selbständige Nachbildung der wichtigsten Krystallgestalten zu erleichtern. Aus dem regulären System 17 Gestalten (Grundgestalten und Combinationen), aus dem quadratischen 5, aus dem rhombischen 9, aus dem klinorhombischen 8, aus dem hexagonalen 9.

Berlin. Dr. B. Schwalbe.

31. Griechische, römische, deutsche Sagen für den Unterricht in den unteren Classen von Dr. Gustav Schoene. Zweite Auflage. (44 S.) Iserlohn. Druck und Verlag von I. Bädeker. 1868.

Das Heftchen umfasst betreffs der griechischen Sagen zunächst eine ganz kurz gefasste Theogonie, dann die Mythen und Heroensagen von Prometheus, Deukalion, dem Argonautenzug, Theseus, Hercules, Cecrops, Pelops, Kadmus, Danaus *), Perseus, dem trojanischen Krieg und den Irrfahrten des Odysseus (S. 3 — 18). Was die römischen Sagen betrifft, so befasst sich der Verf. nicht weiter mit der italischen Mythologie, obwohl doch wohl Einiges erwähnenswerth gewesen wäre; er beschränkt sich auf die Sage von der Gründung Albalonga's und Rom's und giebt (was in den Rahmen dieses Buchs eigentlich nicht gehört) einen kurzen Ueberblick über die römische Geschichte bis zum Abschluss des Krieges mit Pyrrhus — wahrscheinlich aus dem allerdings triftigen Grunde, dass die römische Mythologie und Volkssage doch gar zu dürftig ist. (S. 19—25.) Der dritte Abschnitt behandelt das Germanenthum, und hier hätte über unsere Mythologie entschieden mehr gesagt werden müssen; der Schüler kann aus den paar dürftigen Notizen, die hier geboten sind, kein Interesse gewinnen. Sorgfältiger ist die Heldensage behandelt; zunächst die Sigfridsage, der Nibelungen Noth, Walther von Aquitanien, Dietrich von Bern, Rother [Ortnit, Wolfdietrich und Herzog Ernst fehlen leider], Karl der Grosse und Friedrich Barbarossa.

Das Büchlein hilft meiner Meinung nach (trotz der bereits angedeuteten Mängel) einem wirklichen Bedürfniss ab. Nicht zwar für die griechisch-römische Sage, da hier die zu wahren Lieblingen der Kinderwelt gewordenen Bücher von Becker und von Schwab vollkommen ausreichen; doch ist es nicht möglich auch für diesen Stoff um billigeren Preis mehr zu leisten, als der Verf. geleistet hat. Der eigentliche Werth seines Büchleins liegt in dem Abschnitt über die germanische Heldensage, die meines Wissens noch nie Kindern so mundgerecht gemacht worden ist. Allerdings fehlt (wie schon bemerkt) Einzelnes, was sich nicht gern vermissen lässt; aber dieser Mangel kann neben den Vorzügen des Büchleins nicht in Betracht kommen. Der Verfasser giebt (ohne schöngeisterische oder gar wissenschaftliche Kritik) das unumgänglich Nothwendige in ganz kurzen und knappen Zügen; die Darstellung ist dem Verständniss des Kindes angemessen, schlicht und schmucklos, aber nie nüchtern und platt, und das Werkchen kann für den Gebrauch von Schülern unserer unteren Real-, Bürger- und Töchterschulclassen bestens empfohlen werden.

Berlin. Dr. L. Freytag.

---

*) Der Verfasser bedient sich, was nicht rathsam ist, bald der griechischen bald der lateinischen Schreibart.

32. British and American Standard Authors. With Biographical Sketches, Introductions and Explanatory Notes. Edited by F. H. Ahn, Ph. Dr. Treves, Published by E. Groppe.

Von dieser im Jahre 1870 begonnenen Sammlung sind 4 Hefte erschienen: W. Scott's »Lady of the Lake« (1870. VI, 196. Preis 13½ Sgr,), Longfellow's »Evangeline« (1870. VI, 96. Preis 7 Sgr.), Shakespeare's »King Richard II« (1870. VI, 168. Preis 12 Sgr.), Sheridan's »The Rivals« (1870. VI, 139. Preis 9½ Sgr.); erscheinen sollten dann zunächst Anthologieen aus den Werken von Longfellow, Poe, Bryant, dgl. aus Tennyson und aus Browning.

Was die Verlagshandlung als Grund für die Veröffentlichung dieser Bücher anführt, lässt sich wohl hören. In der That beschränken sich die meisten Herausgeber und Verleger ähnlicher Sammlungen auf den einfachen Abdruck der Grundtexte, und so sind viele und gerade die besten englischen Werke für das Verständniss der Schüler unbrauchbar geblieben. Zum guten Theile sind sie in den bisherigen Editionen (die vornehmlich den Roman cultiviren) für Schüler reichlich theuer; einige bedürfen auch in verschiedenartigstem Interesse einer Kürzung oder leichter Aenderungen. Diesem Mangel wollte die Trierer Verlagshandlung im Einverständniss mit dem Herausgeber abhelfen.

Das erste Bändchen, Walter Scott's bestes Gedicht, die »Lady of the Lake« enthaltend, umfasst zunächst eine sorgfältig und eingehend geschriebene Biographie des Dichters, eine historisch-sachliche Einleitung in die Dichtung, dann diese selbst und dann sehr sorgsame Erläuterungen über Alles, was dem Schüler irgendwie wünschenswerth sein möchte. Eine Karte vom Loch Katrine und seiner Umgebung ist ebenfalls beigegeben und macht dem Schüler ein volles Verständniss des Gedichts erst möglich und fruchtbringend.

Das zweite Heft enthält Longfellow's beliebteste Dichtung »Evangeline.« Es wird namentlich für Töchterschulen einem wirklichen Bedürfniss abhelfen und lässt in seiner weichen Schönheit nur bedauern, dass der Dichter den im Englischen völlig unmöglichen Hexameter hat erzwingen wollen. Auch dies Bändchen enthält nicht nur das Gedicht, sondern auch eine Lebensskizze des Dichters, eine Einleitung in die Dichtung und Noten.

Das dritte Bändchen enthält Shakespeare's psychologisch werthvollstes historisches Drama, »Richard II.« Zuerst kommt eine Biographie Shakespeare's, dann eine erläuternde Einleitung nebst einer genealogischen Tabelle der Nachkommen Eduard's III, die Tragödie selbst und verständiger Weise nach Acten und Scenen fortlaufende, sehr umfassende Noten. Ein doppelter Anhang, der erste einen kurzen Abriss der Shakespeare'schen Prosodie und der zweite einen historischen Auszug aus Holinshed's Chronicle enthaltend, verdoppelt den Werth des Büchleins.

Das vierte Heft enthält Sheridan's »Rivals«, wiederum mit Einleitung und erklärenden Noten reichlich ausgestattet. Die Schwierigkeit, die das Lustspiel für die Schullectüre bietet, macht diese Noten allerdings unentbehrlich.

Das deutsche Publicum hat allen Grund dem Herausgeber wie dem Verleger für diese Arbeit dankbar zu sein. Alle vier Hefte verdienen in unsern Schulen eingeführt zu werden; ausserdem ist die Ausstattung gut, und der Preis jedes Heftes ist so gering, dass jedem Schüler unbedenklich die Beschaffung zugemuthet werden kann. Ich wünsche dieser Edition den besten

Erfolg und bin auf die versprochene Fortsetzung gespannt; nur wünschte ich, dass die bedeutenderen englischen Dichter (z. B. die der »Seeschule«) berücksichtigt würden, bevor die Reihe an Tennyson und Browning kommt.

Berlin. Dr. L. Freytag.

33. British and American Standard Authors. With Biographical Sketches, Introductions and Explanatory Notes. For the Use of Schools and Private Tuition edited by F. H. Ahn, Ph. Dr. — Leipzig: Published by Ernst Fleischer (C. A. Schulze).

Die Trierer Sammlung ist nicht fortgesetzt worden; ein Leipziger Verleger hat die Fortführung übernommen. Von 1872 bis 1874 sind folgende neue Hefte erschienen:

A Selection from the Poetical Works of Longfellow, Poe, and Bryant. (1872. VI, 250. Preis 18 Sgr.)

A Selection From the Works of Alfred Tennyson. (1872. VI, 220. Preis 16 Sgr.)

A Selection From the Sketch-Book of Washington Irving. (1872. VI, 208. Preis 16 Sgr.)

A Selection From the Works of Robert Browning. (1872. VI, 193. Preis 13½ Sgr.)

Dickens's »The Chimes«. (1873. VI, 160. Preis 12 Sgr.)

Milton's Comus, Lycidas, L'Allegro and Il Penseroso. (1873. VI, 87. Preis 8 Sgr.)

A Selection From Lamb's Essays of Elia. (1874. VI, 140. Preis 12 Sgr.)

Diese sieben neuen Hefte sind eine würdige Fortsetzung der oben besprochenen vier in Trier erschienenen. Die Auswahl ist fast durchweg zu billigen; nur dürften sich die kleineren Dichtungen Milton's höchstens für Primaner eignen, und was Browning betrifft, so kann ich nicht finden, dass er sich für die Schullectüre sonderlich eignet. Originell ist er gewiss; aber durch die meisten seiner Gedichte geht eine schneidende Dissonanz, und seine Verse klingen (was sie auch dem reiferen Schüler schwer geniessbar macht) im höchsten Grade rauh und oft geradezu unschön.

Die Einrichtung und innere Ausstattung dieser neuen Hefte ist ganz wie die der ersten vier, und so sind auch sie eine sehr werthvolle Bereicherung unserer englischen Schul- und Privatlectüre. Nur möge der schon oben von mir ausgesprochene Wunsch bei der Verlagshandlung Gehör finden, mögen die Dichter der Seeschule vor Allem in Dr. Ahn einen würdigen Bearbeiter finden!

Berlin. Dr. L. Freytag.

34. An Essay on Man. By Alexander Pope. Zum Schulgebrauch eingerichtet von Dr. A. Deetz, Oberlehrer an der Realschule zu Altona. (VI, 54.) Leipzig, 1874. Verlag von Ernst Fleischer (C. A. Schulze).

Es ist Alexander Pope in England ziemlich ebenso ergangen wie dem guten Gottsched bei uns: auf eine masslose Ueberschätzung ist eine ebenso masslose Unterschätzung gefolgt — das Eine ist so falsch wie das Andere. Jetzt ist man bei uns allmählich dahin gekommen den wissenschaftlichen (natürlich nicht den nie vorhanden gewesenen poetischen) Verdiensten des alten Gottsched einige Gerechtigkeit widerfahren zu lassen,

und der Herr Herausgeber des neu veröffentlichten poetischen Essay Pope's hat vollkommen Recht, wenn er dem englischen Dichter ebendieselbe Gerechtigkeit angedeihen lässt.

Der hier in neuer Edition dargebotene »Essay on Man« ist ein in zierlich poetisches Gewand gekleideter Versuch praktischer Lebensphilosophie. Die Philosophie hat sonst für Schulen ihr Bedenkliches. Zwar figurirt die »philosophische Propädeutik« (leider! sage ich!) immer noch auf Gymnasien; wer hat sich nicht als Primaner in den betreffenden Stunden herzlich gelangweilt? Aber der Nutzen dieses sehr überflüssigen Unterrichtszweiges war wohl mehr officiell als reell und höchstens für den Beneidenswerthen vorhanden, der es auf der Universität so weit gebracht hat beim Studium der officiellen Logik und Hegel's seinen gesunden Menschenverstand zu behalten. Etwas ganz Anderes ist es mit der praktischen Lebensphilosophie, wenn sie dem Menschen zur möglichsten Erkenntniss des Höchsten hinführen, nicht aber das liebe eigene Ich an die Stelle Gottes setzen will. Und da Pope's Werk mit der Tendenz französirender Negation Nichts gemein hat, sondern den Zweck verfolgt den Menschen zu adeln, so ist der Essay für die Lectüre gereifter Schüler recht wohl zu verwenden. Dem verständigen Lehrer bleibt es überlassen die Schwächen der Pope'schen Philosophie nach besten Kräften auszugleichen.

Die uns vorliegende Ausgabe lässt leider eine wenn auch kurzgefasste Lebensskizze des Dichters vermissen; werthvoll und gründlich sind dagegen die sehr zahlreichen Fussnoten. Nur thun sie des Guten oft zu viel. Das Buch ist doch gewiss nur für Primaner bestimmt; wenn aber ein Realschulprimaner z. B. die Stelle: »Aspiring to be gods, if angels fell, aspiring to be angels, men rebel« (S. 8) nicht construiren kann u. s. w., so gehört er nach Tertia. Bei einer neuen Auflage thut der Herausgeber vielleicht gut, wenn er unter seinen Noten eine energische Ausmusterung vornimmt. Sonst aber ist die Ausgabe recht brauchbar und wird sich auf Schulen mit gutem Erfolg verwerthen lassen.

Berlin. Dr. L. Freytag.

35. Sammlung Shakespeare'scher Stücke. Für Schulen herausgegeben von E. Schmid, wissenschaftl. Lehrer an der städt. höh. Töchterschule zu Danzig. II. A Midsummer-Night's-Dream. (63 S.). Preis 6 Sgr. Danzig, Verlag der L. Saunier'schen Buchhandlung (A. Scheinert). 1874.

In einem diesem Hefte beigegebenen Prospect giebt uns der Herausgeber die Gründe an, die ihn zur Veröffentlichung dieses speciell für Töchterschulen bestimmten Shakespeare'schen Stückes veranlasst haben. Er ist gleich manchem Anderen der Meinung, dass viele der Shakespeare'schen Stücke für die Lectüre junger Mädchen wegen der in ihnen enthaltenen Derbheiten nicht leicht zu verwenden sind, und dass deshalb Auslassungen und Aenderungen nothwendig sind. Hiermit kann man in gewissem Grade übereinstimmen, und manche Stücke Shakespeare's lassen sich (wie es auch oft versucht worden ist) in der That ohne grosse Schwierigkeiten für Töchterschulen mundgerecht machen: so die meisten Dramen und die eigentlichen historischen Stücke.

Gewisse Stücke giebt es aber, die nicht um einiger anstössigen Stellen, sondern um ihrer ganzen Anlage willen von der Lectüre an Töchterschulen vielleicht besser ausgeschlossen blieben. So steht es meiner Meinung nach mit dem »Sommernachtstraum«. Ist etwa (um das Stück

von Anfang an durchzugehen) gleich die erste Scene, wo Helena auftritt, für prüde Backfische sehr geeignet? Ist es etwa für junge Mädchen sehr anmuthend, wenn Helena dem Demetrius in ärgerlicher Weise nachläuft? (Natürlich spreche ich hier ausschliesslich vom Standpunct der Prüderie aus.) Ist die Scene im Walde, wo Er und Sie und Sie und Er alle neben einander schlafen, nicht höchst bedenklich? (Alles vom Standpunct der Prüderie aus.)

Es versteht sich, dass ich auf diesem Standpunct prüder englischer Ladies, die bei Nennung eines Hemdes in Ohnmacht fallen, nicht stehe; ich wollte nur dem Herrn Herausgeber zeigen, dass ihm seine ganze Theorie immer noch nicht ausreichend geholfen hat. Ich bin der Meinung, dass man jungen Mädchen der ersten Classe höherer Töchterschulen den »Sommernachtstraum« unverstümmelt hätte in die Hand geben können; der Herausgeber hätte nicht nöthig gehabt Verse wie »to give their bed joy and prosperity« in »to give their home j. a. p.« und »Lovers to bed!« in »now friends, to bed!« zu ändern. Die Züchtigkeit eines Mädchens, die Solches nicht verträgt, ist von zweifelhaftem Werth; übrigens ist ein Unterschied zwischen der unbefangenen Naivetät Shakespeare's und der lüsternen Raffinirtheit Offenbach'scher Operetten und französischer Lustspiele, in die höchst tugendhafte Eltern und Erzieher ihre weiblichen Pflegebefohlenen unbesorgt mitnehmen.

So viel über das Princip. Was die uns hier gebotene Ausgabe anlangt, so finde ich die Fussnoten brauchbar, aber etwas dürftig; die Gründe, die der Prospect für diese weitgehende Beschränkung anführt, wollen mir nicht einleuchten. Hiervon abgesehen ist das Heftchen übrigens nicht nur für Töchterschulen, sondern auch für andere Anstalten recht wohl zu verwenden.

Berlin. Dr. L. Freytag.

36. H. Seeger, Director der Realschule zu Güstrow. Die Elemente der Arithmetik, für den Schulunterricht bearbeitet. Schwerin i. M. 1874. A. Hildebrand.

In knapper, übersichtlicher Form erklärt der Verf. die sechs Fundamental-Rechnungsoperationen und ihre Zeichen (Cap. I) und veranschaulicht in C. II den Zweck der Buchstabenrechnung. In C. III sind, in 10 Gruppen, die nothwendigsten Formeln zusammengestellt, wodurch ein algebraischer Ausdruck vermittelst der 6 Fundamental-Operationen transformirt werden kann. Der Beweis bleibt dem Lehrer überlassen; angewendet werden diese Formeln auf die Begründung einiger zahlentheoretischen Theoreme und auf die complementäre Multiplication. Nachdem im folgenden Cap. die Null und die negativen Zahlen definirt sind und das Rechnen mit denselben gelehrt ist, werden die allgemeinen Regeln für das Operiren mit algebraischen Polynomen gegeben (C. V.). Das nächste Capitel (VI) kann als eine Einführung in die Zahlentheorie bezeichnet werden. Die Theorie des grössten gemeinsamen Theilers, Sätze über absolute und relative Primzahlen und über die Anzahl der Divisoren, die Elemente der Congruenz, der Potenzreste, der Fermatsche Satz etc. sind hierin enthalten. Capitel VII bringt die Regeln für die Proportion, die Theilung in bestimmtem Verhältniss und die Anwendung der Proportionen auf einfache und zusammengesetzte Regeldetri. Darauf folgt die allgemeine Theorie der Decimalbrüche und im Anschluss daran das Rechnen mit andern Zahlensystemen (C. VIII). Cap. IX lehrt die Berech-

nung der Quadrat- und Cubikwurzeln. Sehr kurz wird die Theorie der Potenzen mit gebrochenen Exponenten und das Rechnen mit imaginären Zahlen abgehandelt (C. X). Ueber die Umformung der Ausdrücke $\sqrt{a \pm \sqrt{b}}$ und $\sqrt{a \pm ib}$ findet sich Nichts. Mit den Elementen der Algebra, Regeln und Beispielen für die Lösung der Gleichungen ersten Grades mit einer und mit mehreren Unbekannten, (C. XI u. XII) schliesst der erste Theil des Buches. Der zweite Theil ist eine Sammlung von Aufgaben für die einzelnen Capitel des ersten Theils. Die Auflösungen sind nicht beigefügt.

Der Herr Verf. hat sich über den Zweck seines Lehrbuches in einer besonderen Schrift, einem Schul-Programm, ausgesprochen, das uns nicht zugegangen ist. Nach unserer Ansicht eignet sich das durch Klarheit und Präcision ausgezeichnete Buch weniger für den ersten Unterricht in der Arithmetik, als vornehmlich zur einer gründlichen Repetition derselben in den obersten Classen. An mehreren Stellen wird die Vertrautheit mit anderen analytischen Gebieten vorausgesetzt, die nicht im Buche behandelt sind, z. B. die Reihen. Die rein zahlentheoretischen Capitel, besonders Cap. VI, gehen weit über das Pensum der Schule hinaus, und es wird nur wenige Schüler geben, welche dem Verf. in diese Tiefen des Gebietes der Zahlentheorie mit Interesse zu folgen vermögen. Vermisst haben wir die Theorie der Kettenbrüche mit ihren interessanten Anwendungen, um so mehr, da sie erst die Theorie der Congruenzen (C. VI) fruchtbar machen. —

Zwei eigenthümliche Anhänge bringt ausserdem der Verfasser, eigenthümlich, weil man Derartiges sonst in einem Lehrbuch der Arithmetik für Schulen zu finden nicht gewohnt ist. Der erste Anhang ist betitelt »Historische Notizen«. Er enthält im ersten Abschnitt Notizen über die Namen der Zahlen und ihre Bildung in der deutschen, lateinischen, griechischen und französischen Sprache, ferner die Darstellung der Zahlen durch Buchstaben bei den Griechen, die römischen Zahlzeichen, die indisch-arabischen Ziffern und die Darstellung gebrochener Zahlen, endlich Notizen über Leibniz's dyadisches und Werneburg's dodekadisches System. Der zweite Abschnitt ist eine »historische Darstellung der Entwickelung der Algebra bis zum Ende des 16. Jahrhunderts; und der letzte enthält die Entwickelung der algebraischen Zeichen, nach Nesselmann. — Der 2. Anhang ist ein deutsch-französisches Vocabularium für die in der mathematischen Litteratur vorkommenden technischen Ausdrücke und Wendungen.

Berlin. Dr. Felix Müller.

38. Specimens of English Literature. — Englische Lectüre für die oberen Classen der Gymnasien, Realschulen, höheren Töchterschulen und verwandter Anstalten. Ausgewählt und herausgegeben von Dr. C. Balzer, Professor. I. Heft: Vier Krisen des Papstthums. IX, 60. Eisenach. Verlag von J. Baemeister, Hofbuchhändler. (1873).

Schon in früheren Heften des Centralorgans habe ich zu wiederholten Malen darüber geklagt, dass die überreiche Fundgrube der englischen Litteratur für die Zwecke unserer Schulen bisher in so ungenügender Weise ausgebeutet worden ist. Diesem Mangel wird jetzt von drei Orten zugleich abgeholfen, von Danzig, Leipzig und Eisenach. Besprechen wir das Eisenacher Büchlein.

Welche Zwecke hat ein für fremdsprachliche Schullectüre bestimmtes

Buch zu erfüllen? Die kürzeste Antwort ist die, dass es nach Form und Inhalt dem Zweck der Schule entsprechen müsse, und ich denke nicht, dass ein College gegen diese Definition Einwendung erhebt.

Nun lässt sich aber nicht leugnen, dass der von dem Herrn Herausgeber gewählte Stoff ein nicht unbedenklicher ist; es ist ein Essay Macaulay's »On the Ecclesiastical and Political History of the Popes of Rome, during the Sixteenth and Seventeenth Centuries, by Leopold von Ranke, translated from the German by Sarah Austin«. Dieser Stoff ist schon an sich bedenklich; schon in normalen Zeitverhältnissen würde er geeignet sein unter die das Buch lesenden katholischen und protestantischen Schüler den Samen der Missstimmung zu werfen. Aber erst jetzt, wo ganz Deutschland in zwei feindliche Heerlager gespalten, wo auch der Indifferenteste gezwungen ist in dem »Culturkampf«, dessen Ende Keiner abzusehen vermag, Partei zu ergreifen! Sich jetzt ruhige Unparteilichkeit zu bewahren ist ein Unternehmen, dem unter zehntausend Deutschen nicht Einer gewachsen ist. Und unsere Schüler? Sollen wir auch sie in den »Culturkampf« stürzen? Hat nicht die Schule das Recht und die Pflicht jede Zumuthung der Art entschieden und unbedingt von der Hand zu weisen?

Prüfen wir das uns vorliegende Büchlein näher. Zunächst enthält es eine ganz kurz gefasste Biographie Macaulay's. Sodann folgt die Einleitung dieses mitunter oberflächlichen, stets aber geistreichen Essayisten; sie betont und beleuchtet in höchst kühler, anscheinend unparteiischer Weise die oft gemachte Erfahrung, dass der Katholicismus im Lauf der letzten Decennien nicht nur Nichts verloren, sondern vielmehr neu an Boden gewonnen hat, während der Protestantismus langsam aber sicher an Territorium verliert. Macaulay's Gründe für diese ihm natürlich wie jedem Protestanten unerfreuliche Erscheinung sind ziemlich skeptisch-philosophisch; den Hauptgrund vergisst er anzuführen, nämlich das Unglück des Protestantismus von vornherein den Fürsten in die Hände zu fallen und vom Anfang an bis jetzt ihnen als politisches Werkzeug zu dienen. Und nun schildert Macaulay in kurzen, energischen aber nirgends rohen Zügen die grossen Krisen des Papstthums, die Albigenserkriege, seine Hinüberführung nach Avignon, eine nicht ohne kühle und herbe Ironie skizzirte Geschichte des Jesuitenordens und der katholischen Reaction gegen den Protestantismus, endlich die Aufklärung und die Revolution des 18. Jahrhunderts und schliesst mit einem nochmaligen Hinweis auf die anscheinend unverwüstliche Kraft der alten Kirche. Geschrieben ist der ganze Essay in dem eigenthümlichen halb lässig bewundernden, halb ironischen Ton, der bei Macaulay nichts Seltenes ist. Für die Verfechter unsrer Unabhängigkeit von allem Fremden nur die Bemerkung, dass der Autor nichts weniger ist als ein ultramontaner Parteigänger.

Was die uns hier gebotene Ausgabe anlangt, so ist sie zwar nicht völlig frei von Druckfehlern, aber mit ebenso gründlichen wie reichhaltigen Anmerkungen meist historischen Inhalts ausgestattet; dieselben sind so umfassend, dass dem Lehrer wenig oder nichts mehr zu erklären übrig bleibt. Dies ist ein grosser Vortheil des Büchleins; denn nicht jeder Lehrer des Englischen ist zugleich Historiker, und nicht jeder Historiker ist sogleich bereit über Johanna Southcote oder die Gräfin Huntingdon Aufschluss zu geben.

Ob nun dies Buch von vielen Lehrern als Schulbuch (jedenfalls nur für sehr gereifte Schüler) eingeführt werden wird, hängt von der oben an-

gedeuteten Cardinalfrage ab. Sollen aber unsere Schüler mit den unsere Zeit bewegenden grossen Fragen vertraut gemacht werden, so ist dies Buch dazu das geeignetste; es hat jedenfalls den Vorzug, dass es weder irgend wie für den Katholicismus Partei ergreift noch auch in den wüsten Ton einstimmt, der jetzt gegen die wirklichen oder angeblichen Uebergriffe Rom's so vielfach angeschlagen wird.

Berlin. Dr. L. Freytag.

39. Evangeline. A tale of Acadie by Henry Wadsworth Longfellow. Mit einer Einleitung und erklärenden Anmerkungen von Dr. Otto Dickmann. Hamburg, Mauke Söhne. 88 S. 8.

Das schöne bürgerliche Epos des uns Deutschen geistig so nahe verwandten amerikanischen Dichters erscheint hier in einer Ausgabe, welche den Zweck hat Schülern der oberen Classen die Lecture des Werkes zu ermöglichen und zu erleichtern. Ueber die Zweckmässigkeit der Wahl grade dieses Gedichtes zu einer commentirten Schulausgabe liesse sich streiten. Der antike Hexameter, welchen Longfellow seiner Evangeline als metrische Einkleidung umgehängt hat, ist nach dem einstimmigen Ausspruche der Kritik dem Genius und Tonfall der englischen Sprache widerstreitend. Es ergiebt sich aus diesem Widerstreit eine gewisse Gezwungenheit des Ausdruckes, und es wird eine äusserst freie Behandlung der Vorstellung nothwendig. Doch muss dem gegenüber mit Elze „der engl. Hexameter" zugegeben werden, dass das Gedicht grosse Schönheiten enthält, und dass, wenn irgendwo, der Leser sich hier bisweilen geneigt fühlt die Unverträglichkeit des Versmasses mit der englischen Sprache zu vergessen. »Ja es überkommt ihn stellenweise das durch keine Kritik getrübte Gefühl, dass nun nicht allein die Wellen des ionischen Meeres, sondern auch die dunkeln Wipfel des amerikanischen Urwaldes hexametrisch rauschen, und dass dieser hexametrische Klang forttönen wird, selbst wenn der Urwald vor den rüstigen Aexten der Pioniere zu einer Sage geworden sein wird.«

Zu einer für deutsche Schüler besonders fruchtbaren Lectüre wird Evangeline durch die Eigenartigkeit des Inhaltes. Denn der Dichter zeigt einerseits die seinem deutschen Vorbild Goethe eigenthümliche liebevolle Theilnahme an den kleinen Umständen und Ereignissen der eng beschränkten Kreise des kleinbürgerlichen Lebens und erfasst und schildert mit seltener Schärfe des Blickes und Feinheit des Gefühles alle Empfindungen, welche das Herz der schlichten Naturkinder, seiner Helden, unter freudigen wie traurigen Verhältnissen erfüllen. Andrerseits aber versetzt er diese uns Deutsche so anmuthenden Gestalten auf einen ganz neuen, uns wunderbar und fremdartig erscheinenden Schauplatz, in die Urwälder, Stromniederungen und Grossstädte Amerika's. Das athemlose und eilige Thun und Treiben jener Bürger der neuen Welt giebt viel zu denken und gewährt namentlich jugendlichen Lesern viel spannende und fesselnde Anregung. Auch das tragische Motiv, welches die beiden Helden, Gabriel und Evangeline, für das Leben trennt, so dass sie erst an der Pforte des Grabes einander wiedergegeben werden, ist uns Deutschen mit unserm tief eingewurzelten Staats-, Provinzial- oder gar Kirchthurmpatriotismus und mit den daraus sich ergebenden beschränkten Begriffen von Länderausdehnung und Entfernung ganz neu. Jenes trennende Motiv ist ächt amerikanisch, es ist das Missverhältniss zwischen der dünnen Bevölkerung und der ungeheuren Ausdehnung des amerikanischen Festlandes; es sind

die unendlichen, alle von Menschen bewohnten Heimstätten trennenden Entfernungen, welche wie böse Dämonen sich zwischen die beiden Liebenden drängen und sie das Ziel ihres Lebens und Strebens, die Vereinigung, auf Erden nicht erreichen lassen. Kurz, jene ächt deutschen, kernigen, sittlichen und treuen Menschen und dieser neue, unbekannte, aber von der Natur verschwenderisch ausgestattete Schauplatz, beide wirken zusammen, um die Lectüre Evangeline's für die deutsche Jugend sittlich erhebend, fesselnd und belehrend zu machen.

Der Herausgeber schickt dem Texte eine sehr fleissig gearbeitete Einleitung voraus, welche in übersichtlicher Darstellung das äussere Leben des Dichters schildert, seine Hauptwerke nennt und charakterisirt und die Bedeutung Longfellow's in der Litteratur seines Landes wie für die Welt festzustellen versucht. Die Anmerkungen unter dem Texte erläutern grammatische Schwierigkeiten und machen auf synonymische Unterschiede aufmerksam; ausserdem erklären sie mit dankenswerther Vollständigkeit alles was in Geographie, Geschichte, natürliche Beschaffenheit und Producte des Schauplatzes einschlägt. Sie ersparen dadurch dem Lernenden wie dem Lehrenden viel zeitraubendes Nachsuchen, welches bei der Entlegenheit und der bei uns noch wenig verbreiteten Kenntniss der geschildertenGegenden besonders mühevoll, manchmal ganz erfolglos sein dürfte. Um die Auffassung metrischer Verhältnisse, Eigenthümlichkeiten und Fehler zu erleichtern, ist dem Werkchen als Anhang ein Auszug aus Elze's Schrift über den englischen Hexameter beigefügt. —

Berlin. Dr. Chr. Rauch.

39. Lehrbuch der Buchstabenrechnung und Algebra, mit mehr als 1500 Uebungsaufgaben. Zunächst zum Gebrauch in Seminarien, Mittel-, Real- und Gewerbeschulen, wie auch für den Selbstunterricht bearbeitet von W. Adam. Neu-Ruppin 1875. Rud. Petrenz. (158 S.)

Bekanntlich sind, um das Volksschulwesen in Preussen zu heben, in den »Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oct. 1872« die wissenschaftlichen Ansprüche an die Volksschullehrer bedeutend erhöht worden. Der Herr Verf. hat sich nun die Aufgabe gestellt dem hierdurch entstandenen Bedürfniss in Bezug auf die Algebra zu genügen und sowohl den jetzigen Zöglingen der Seminarien als den bereits amtirenden Lehrern einen brauchbaren Leitfaden für das jetzt vorgeschriebene Pensum zu geben, — und diese Aufgabe hat er vollständig gelöst. Indem er von den allerersten Anfängen der Buchstabenrechnung bis zu den quadratischen Gleichungen mit mehreren Unbekannten in sachgemässer Reihenfolge fortschreitet, widmet er jedem Abschnitt gleich viel Sorgfalt, giebt von Anfang bis zu Ende die Erklärungen in gut verständlichen Sätzen, entwickelt durchweg die Formeln in leicht fassbarer Weise und fügt überall eine geeignete Anzahl von Beispielen an.

Das Buch umfasst die 4 Species, die positiven und negativen Zahlen, die Proportionen, die Potenzen (mit ganzen, gebr. und neg. Exp.), die verschiedenen Zahlensysteme und Wurzeln (Ausziehen der Quadrat- und Cubikwurzel); die Lehre von den Gleichungen (p. 90—pag. 158) vom 1. Gr. mit einer und mehreren Unbekannten (wobei sämmtliche Fälle berücksichtigt werden), quadr. Gl. mit 1 und mehr Unbekannten und reciproke Gl.

Es entspricht vollkommen seinem Zweck als Leitfaden für Seminarien und zum Selbstunterricht zu dienen, könnte aber auch an Realschulen mit Vortheil verwendet werden. 31.

40. Abriss der Arithmetik und Algebra für Schüler an Gymnasien und Realschulen von Dr. E. Schröder, Professor. Erstes Heft. Die 7 algebraischen Operationen. Leipzig. Teubner 1874. (48 Seiten). Preis 6 Sgr.

Das Buch ist bestimmt »den Schülern von denjenigen Lehrern in die Hand gegeben zu werden, welche ihren Unterricht auf eine völlig strenge und vorwurfsfreie Begründung der Elemente der Algebra zu stützen wünschen,« und behandelt mit Ausschluss der negativen, gebrochenen etc. Zahlen die 7 algebraischen Operationen. Es scheint hiernach, als ob der Hr. Verf. der Absicht ist dasselbe wirklich als Lehrbuch beim Unterricht in Tertia und Secunda benutzen lassen zu wollen. Ref., der von einem Schulbuche vor Allem verlangt, dass es dem Schüler ein Hülfsmittel zum Verstehen und Erlernen des Pensums sein soll, kann diese Absicht nur als eine verfehlte ansehen.

Nach einer Einleitung, in welcher die nothwendigen Erklärungen gegeben werden, bespricht der Hr. Verf. die 7 Operationen in der Weise, dass er die 3 directen und die 4 indirecten zusammenfasst und zeigt, wie sich eine aus der andern entwickelt, dann giebt er die betreffenden Gesetze, zuerst successive, dann in schematischer Zusammenstellung und knüpft hieran den Beweis und die Formulirung der Gesetze. Zum Schluss betrachtet er kurz die »Verknüpfung von mehr als 3 Zahlen durch die Operationen.«

Der algebraische Unterricht pflegt in IIIb zu beginnen, und Ref. ist der Meinung, dass schwerlich ein Unter- resp. auch Ober-Tertianer im Stande sein wird sich aus vielen der im Buche gegebenen Definitionen ein Bild der Sache zu machen. Abgesehen von einigen Eigenthümlichkeiten des Herrn Verf. (Buchstabengrösse nennt er litterale Zahlen, imaginäre — laterale, in 3x 3 den Multiplicandus und x den Multiplicator) ist seine Ausdrucksweise zum Theil hoch über dem Standpunct des Schülers, zum Theil weit unter demselben. Was denkt sich ein Unter-Tertianer bei folgender Erklärung: »Die natürliche Zahl dient als Massstab für die Häufigkeit der Dinge; sie ist gewissermassen eine Abbildung der zu zählenden Gegenstände hinsichtlich ihrer Vielheit«? oder beim § 3? Und gleich hinterher die elementare Erklärung in § 4. Oder in § 7: »Nach ihrer Complication zerfallen die Zahlzeichen in einfache und zusammengesetzte (complicirte)« und hinterher: »6 (3+2) sprich: sechs mal Klammer, zwei plus drei, geschlossen oder 6× Parenthesis 2+3 claudatur«. Ist das für denselben Schüler berechnet? Oder in § 10: Die Zahlen werden eingetheilt »nach ihrer Determination, d. i. nach der Art ihrer Bestimmung und dem Grade ihrer Bestimmtheit« und hinterher das ganz elementar gehaltene Beispiel. Und so durch das ganze Buch, auf der einen Seite eine überflüssig beschwerliche Ausdrucksweise, auf der andern eine fast mehr als populäre. So p. 11: »falsch heisst eine Gleichung, die sich in Widerspruch mit diesen Conventionen befindet« und hinterher in § 15: »es drängt sich die Frage auf, welches denn die Zahlenwerthe« etc., »diese Zahlenwerthe können im Nothfall errathen werden«, p. 17: »Und ist das Zeichen für die collective (logische) Zusammenfassung, »plus« das Zeichen für die numerische Addition«, nach-

dem unmittelbar vorher gesagt ist, wie die Zeichen +, —, ., :, auszusprechen sind, was in der V absolvirt sein soll. Wozu auf der Schule in III die gelehrten Ausdrücke § 43: »cyclische Vertauschbarkeit der Glieder«; § 47: »die Multiplication hat dieselben Grundeigenschaften (der Commutativität und Assiociativität)« etc. etc. Dem gegenüber stehen Sätze wie p. 5: »eine derartige Behauptung heisst eine Ungleichung«; p. 5. »Um irgend welche Zahlen zu bezeichnen; bedient man sich in der Algebra meistens (?) der Buchstaben«; p. 9: »Bei »unbekannten« Zahlen wäre man wirklich (!) in Verlegenheit um passende Namen für dieselben«; p. 12: »auf eine aparte (!) gesetzmässige Weise«; p. 14: es ist angenehm (!) über verschiedene Namen zu verfügen«. Ref. sieht keine Annehmlichkeit darin, dass man statt Differenz auch Rest resp. Unterschied sagen kann. Ebenso p. 15 die Erklärung des Mononoms, p. 43 die des Ausdrucks »frei« etc. etc.

Hiernach hält Ref. das Buch für ungeeignet als Leitfaden beim Unterricht zu dienen; allenfalls könnte dasselbe Primanern, resp. Ober-Secundanern, welche das betreffende Pensum absolvirt haben, zur Repetition in die Hände gegeben werden, da die Anordnung des Stoffes im Allgemeinen eine übersichtliche ist. 31.

41. Leitfaden für den Anfangsunterricht in der Arithmetik an höheren Lehranstalten, von H. Koestler. Halle a. S. Louis Nebert. 1874. (37 Seiten).

Für den ersten Unterricht in der Algebra bestimmt, behandelt das Buch in umfassender Weise die 4 Species. Der Verfasser geht von dem Grundsatz aus auf dieser untersten Stufe durch Anknüpfen an das bekannte Ziffernrechnen dem Schüler eine gewisse Gewandtheit und Sicherheit in Anwendung der Buchstabenausdrücke zu verschaffen; die mehr systematische Darstellung der Gesetze überlässt er einer höheren Stufe.

Nachdem die schon bekannten Definitionen noch einmal an Buchstabenausdrücken wiederholt sind, folgt die Erklärung der Klammer; dann eine gsössere Anzahl von Beispielen (109) für Klammerberechnung und für das Einsetzen von Zahlen in Buchstabenausdrücke. Hieran schliesst sich Addition und Subtraction — mit Entwicklung der nothwendigen Sätze — mit zahlreichen Beispielen, namentlich auch wieder zur Auflösung der Klammern. Dann folgen die nothwendigen Sätze der Multiplication — wieder mit zahlreichen (241), recht geschickt geordneten Beispielen, sowohl für das Ausmultipliciren als für das Zusammenfassen in Klammern — und endlich die Division mit 320 Beispielen, sämmtliche Fälle der Bruchrechnung und Division umfassend.

Das Buch erfüllt jedenfalls den Zweck, den es sich gestellt, dem Schüler, ohne ihn durch umständliche Entwickelung der Gesetze zu ermüden, Sicherheit in den 4 Species (auch die einfachsten Potenzformeln kommen in Anwendung) und hiermit die nothwendige Grundlage für den weiteren Unterricht zu verschaffen und kann insofern nur empfohlen werden. Ein Uebelstand dagegen ist der, dass es nur für das halbe Pensum der Unter-Tertia ausreicht, für die zweite Hälfte, die Lehre von den pos. und neg. Zahlen, von den Potenzen und den Wurzeln, also ein neues Uebungsbuch zu beschaffen wäre.

Berlin. 31.

42. Die gesammten Naturwissenschaften. Für das Verständniss weiterer Kreise und auf wissenschaftlicher Grundlage bearbeitet von Dippel, Gottlieb, Gurlt, Koppe, Mädler, Masius, Moll, Nauck, Nöggerath, Quenstedt, Reclam, Reis, Romberg, Zech. Eingel. von H. Masius. Dritte neubearbeitete und bereicherte Auflage. Mit zahlreichen Holzschnitten. Erster Band. Essen. Druck und Verlag von G. D. Bädeker. 1873. VIII. 928 Seiten.

Von diesem trefflichen, in neuer Gestalt erscheinenden Werke liegt der erste Band in 19 Lieferungen (à 7½ Sgr.) vollständig vor. Es ist ein Buch, das jedem gebildeten Privatmanne, jeder Schul- oder Volksbibliothek, jedem strebsamen Secundaner oder Primaner zur Anschaffung empfohlen werden kann. Populär im ächten Sinne, anregend ohne Oberflächlichkeit, belehrend ohne ermüdende Breite, knapp in der Form, gediegen im Inhalt erreicht es sein Ziel — den Laien in das Gesammtgebiet der Naturwissenschaften einzuführen — mit seltener Meisterschaft. Eine grosse Zahl gutausgeführter Holzschnitte erleichtert aller Orten das Verständniss. Der erste Band enthält die Mechanik — bearbeitet von der kundigen Hand des Prof. Zech in Stuttgart, — die Physik (Schall, Licht, Wärme, Magnetismus, Elektricität, Galvanismus) und die Meteorologie — behandelt von Herrn Reis, Gymnasiallehrer in Mainz, — einen Abschnitt über die Dampfmaschine, über Dampfschiffe und Locomotiven von Prof. Moll in Riga und endlich ein Capitel über elektrische Telegraphie, Galvanoplastik und Photographie von Prof. Nauck zu Riga. Mancherlei neuere Forschungen, wie über mechanische Wärmetheorie, Spectralanalyse u. s. w. sind in der neuen Auflage berücksichtigt und nachgetragen. Dieselbe stellt sich dadurch auf die Höhe des gegenwärtigen wissenschaftlichen Standpuncts. Eine specielle Kritik des umfassenden Stoffes erscheint Rec. daher nicht am Platze. Nur mag an ein Urtheil Alexander v. Humboldt's über das Werk erinnert sein, dem die erste Auflage dedicirt war. Es lautet: »Die begonnene Schrift wird ein Gegengift sein für die vielen inhaltleeren populären Schriften, mit denen Deutschland mehr als die Nachbarstaaten überschwemmt ist, in denen freilich die Begeistigung des Tannenholzes sich auch forterhält.« Dies Urtheil datirt aus dem Jahre 1856, der Epoche des Tischrückens. Es trifft auch heute noch zu. Mögen Schriften wie die vorliegende mehr und mehr eine exacte Naturauffassung zum Gemeingut aller Stände machen und den Schwall der flach populären, geistvergiftenden Machwerke verdrängen, deren Tendenz nur der amüsante Kitzel, nicht das mühsame Ringen und Streben nach Wahrheit ist! Möge das Buch auch in seiner neuen Gestalt fortfahren und mithelfen den gesunden Geist unseres deutschen Volkes vor modernen Wahnsinnsformen, wie sie sich im englischen Spiritismus oder in der Existenz der stigmatisirten Louise Lateau aussprechen, zu schützen und gesund und wahrheitsliebend zu erhalten!

Berlin. Dr. E. Loew.

43. Wanderungen durch die Mark Brandenburg. Erster Theil. Die Grafschaft Ruppin. Dritte vermehrte Auflage. XV, 496. 1875. — Zweiter Theil. Das Oderland (Barnim, Lebus). Von Theodor Fontane. V, 548. Preis 2 Thlr. 10 Sgr. Berlin, Verlag von Wilhelm Hertz. (Besser'sche Buchhandlung). 1863.

Es ist ein eigen Ding um das, was man »Patriotismus« nennt; — wer könnte es nicht täglich erfahren, wer die Wandlungen dieses Be-

griffs nicht täglich mit erleben? Leute, die noch vor zehn Jahren auf die Auflösung Preussen's rechneten, werden jetzt von der Flut des Patriotismus Gott weiss wohin getragen: warum? Weil Preussen jetzt ihr politisches Ideal verwirklicht, weil es das deutsche Kaiserreich wieder aufgerichtet hat und gegen römische Anmassungen Krieg führt. Leute, die man noch vor sechs Jahren für treu hielt und deshalb feierte, werden jetzt von der officiösen Presse mit Kullmann auf eine Stufe gestellt, weil sie nicht plötzlich aus einer Richtung der Windrose in die entgegengesetzte umzuspringen und aus Römlingen Deutsche zu werden vermögen.

Fontane's Patriotismus ist anderer Art. Er ist mit allen Fasern des Herzens und Gemüths in seiner märkischen Heimat festgewurzelt, und wie die Pflanze (man stelle sie, wohin man wolle) sich überall mit ihren Blättern und Blüthen dem Sonnenlicht zukehrt, so wendet er sich, er weile da oder dort, allüberall seiner Mark zu. Das ist Nichts von jener prahlerischen Ueberhebung, die (wie wenigstens böse Zungen behaupten) namentlich Berliner Parvenüs anderswo zur Schau tragen; es ist eine so innige und tiefe Heimatliebe, dass sie selbst auf den kältesten »Mann der Zeit« wohlthuend, ja adelnd einwirken muss. Das märkische Land dem Deutschen lieb und werth zu machen, das ist Fontane's ewiges Verdienst, und nie vor ihm hat ein Märker diese Aufgabe in würdigerer Weise aufgefasst und durchgeführt. Seine Heimatliebe ist dieselbe geblieben, wie sie vor zwanzig Jahren war; sie ist alt und ewig neu, und sie ist zuverlässiger als die über Nacht zu Tage tretende Freundschaft der vielen Tausende, die sich jetzt um die Wette »preussisch« gebärden, weil Preussen jetzt gross geworden ist.

Ueber die allgemeine Tendenz und Einrichtung des Fontane'schen Werks brauche ich mich hier nicht auszulassen; ich verweise auf meine im Centralorgan veröffentlichte Besprechung des dritten Bandes. In dem Buche sind Geographie im engeren und weiteren Sinne, Specialgeschichte und Culturgeschichte in ganz eigenthümlicher, aber höchst glücklicher Weise mit einander verschmolzen, und über dem Ganzen ruht ein poetischer Hauch, wie man ihn bei den Schriftstellern unserer Zeit nur noch in ganz vereinzelten Fällen antrifft.

Zuerst versetzt uns der Schriftsteller und Dichter an die Ufer des Ruppiner Sees, nach Wustrau, dem Herrensitz des alten Hans Joachim von Zieten, dessen Geschlecht nun auch dahingegangen ist — nach Carwe, dem Sitze der Knesebeck. Vorzügliche Schlaglichter fallen auf vergangene Tage — so: »Carl Christoph Johann (v. d. Knesebeck) war sehr gross, und so erfolgte alsbald eine Cabinetsordre (Friedrich Wilhelm's I), worin die reiche Witwe des Generaladjutanten v. Köppen, eine geborne v. Bredow, angewiesen wurde den Oberstlieutenant v. d. Knesebeck zu ehelichen.« Das geschieht, und Friedrich Wilhelm beschenkt das junge Paar mit werthvollem Hausgeräth. Aber die Gunst der Könige ist vergänglich: »es waren nämlich kaum einige Monate ins Land gegangen, als ein grosser Planwagen vor dem Knesebeck'schen Hause erschien und mit ihm zugleich die Ordre das durch Königliche Munificenz erhaltene Ameublement wieder zurückzuliefern.« Solche kleinen Züge sind oft schlagender als lange Abhandlungen.

Durch das alte, liebliche und auch in Erinnerungen an Schinkel geweihte Radensleben geht die Fahrt weiter nach Neu-Ruppin, der stillen Stadt mit der Bildsäule Friedrich Wilhelm's II und ihrer alten, durch Friedrich Wilhelm IV wiederhergestellten Klosterkirche. Die Geschichte des

Landes Ruppin geht in energischen Zügen an uns vorüber, die Zeit der Grafen, die Einverleibung in das unmittelbare Herrschgebiet der Hohenzollern 1524, die Verhältnisse zwischen Adel und Bürgerthum, die kirchlichen Wirren und die Unterdrückung der Lutherischen Kirche; die Biographieen bedeutender Ruppiner (des Theologen Fromm, des Generals v. Günther, des Künstlers Schinkel) und auch populäre Ruppiner Figuren wie Michel Protzen und Gustav Kühn erfüllen uns mit Interesse, das sich durch die ansprechenden Schilderungen vom Aufenthalt Friedrich's d. Gr. in Ruppin, durch die Skizzen der Stadt und ihres geistigen Inhalts wesentlich steigert; — dazu kommt noch eine Geschichte der beiden Ruppiner Regimenter, des (bei Jena aufgeriebenen) Regiments Prinz Ferdinand und des Regiments No. 24. Und nun geleitet uns unser liebenswürdiger Führer nach dem reizenden, allem menschlichen Grossverkehr entrückten Rheinsberg und seinem Schlosse, das durch die Erinnerungen an den Kronprinzen Friedrich und den Prinzen Heinrich geweiht ist. Mit ganz besonderem Interesse behandelt Fontane Rheinsberg. Kein Wunder, dass es nothwendig ist: von dem Aufenthalt des grossen Friedrich weiss das Publicum Wenig, von dem seines durch *ihn* verdunkelten edlen Bruders Heinrich Nichts. Es thut mir leid, dass der Raum es mir nicht verstattet von der gemüthvollen und herzgewinnenden, oft aber auch humoristischen Schilderung Fontane's hier Proben zu geben.

Von Rheinsberg aus besuchen wir Zernickow, das Friedrich der Grosse seinem gutherzigen Kämmerer Fredersdorff geschenkt hat. Der Enkel *seiner* Witwe aus zweiter Ehe ist der Romantiker Achim von Arnim, und die Kinder dieses Dichters und der Bettina Brentano sind die Besitzer des Rittergutes.

Und nun geht's in die Ruppiner Schweiz! »Die Schweize werden immer kleiner, und so giebt es denn nicht bloss eine Märkische, sondern bereits auch eine Ruppiner Schweiz, der es, wenn man ein freundlich aufmerksames Auge mitbringt, weder an Schönheit noch an unterscheidenden Zügen fehlt. Sie besitzt Beides in ihrem Wasserreichthum, in ihrem Reichthum an Seeen. Während Freienwalde dieses Schmuckes beinah völlig entbehrt und Buckow, den grossen See zu Füssen der Stadt abgerechnet, nur zwei kleine Edelsteine, allerdings vom reinsten Wasser, aufweist, sind Fluss und See das eigentliche Lebenselement der Ruppiner Schweiz.« »Der Fluss ist der *Rhin* . . . . . In Poesie geboren, hat er kaum noch eine andere Bestimmung als den Torfkahn auf seinem Rücken zu tragen. Aber wenn dieser der prosaische Genosse seiner reiferen Jahre ist, so sind Förstereien und Wassermühlen die Gefährten seiner Jugend.« Ringsum Waldesrauschen und ein stilles Gewoge von Fluss und See: ein Stillleben, das nicht Jeder so herzergreifend malt wie Fontane.

Durchs Wustrauer Luch mit seinen stillen Lachen und öden Torfgräbereien wenden wir uns nach Walchow — dem Centrum des Rhinluchs — und dann nach Protzen, dem hundertjährigen Wohnort der Familie von Quast, und nach Garz, dem viel älteren Sitz dieses tapferen Geschlechts. Mit lebendigen Farben skizzirt der Verfasser namentlich die Biographie Albrecht Christoph's von Quast, des tapferen Generals erst im Dienste der Schweden, dann in dem des grossen Kurfürsten. Nicht minder trefflich ist das Leben seines Nachkommen skizzirt, des »tollen« Wolf Quast mit seinem sechs Fuss langen Reiterstiefel und dessen Abenteuern.

Das Dosse-Bruch muss früher eine trübselige Gegend gewesen sein; unter Friedrich dem Grossen aber wurde es möglichst entwässert, urbar gemacht und mit Colonisten besetzt. Im Jahre 1779 reiste der König

selbst dahin, um sich von dem besseren Zustande des Bruchs zu überzeugen, und eine lange Unterredung, die der König unterwegs mit dem ihn begleitenden Oberamtmann Fromme hatte und die möglichst getreu aus Briefen des Amtmanns an seinen Oheim, den alten Gleim, aufgezeichnet worden ist, geben ein höchst werthvolles Zeugniss von dem praktischen Sinn des Königs und seiner wunderbar genauen Kenntniss aller Verhältnisse. Mitunter bricht ein köstlicher Humor durch. So erkundigt sich der König nach den gedrückten Umständen einer Amtmannswitwe und meint, sie müsse durch eigene Schuld zurückgekommen sein, worauf Fromme antwortet: »Ihro Maj. verzeihen, sie wirthschaftete gut, aber die vielen Unglücksfälle haben sie zu Grunde gerichtet; die können den besten Wirth zurücksetzen. Ich selber habe vor zwei Jahren das Viehsterben gehabt und habe keine Remission erhalten; ich kann auch nicht wieder vorwärts kommen.« König: »Mein Sohn, heut hab' ich Schaden am linken Ohr, ich kann nicht gut hören.« Fromme: »Das ist schon eben ein Unglück, dass der geheimde Rath Michaelis [des Königs rechte Hand in Colonisationsangelegenheiten] den Schaden auch hat!« Der König wird aber über die kecke Antwort nicht böse.

Neustadt an der Dosse ist eine junge Schöpfung. Im Jahre 1662 erwarb Prinz Friedrich von Hessen-Homburg (der nachmalige Sieger in der Fehrbelliner Schlacht) das Gut und Amt Neustadt; mit praktischem Blick erkannte er den Werth der Gegend und gründete hier den Ort Neustadt, der bald aufblühte und Stadtgerechtigkeit erhielt. Als er die Regierung seines hessischen Ländchens antrat, verkaufte er seinen märkischen Besitz an den Kurfürsten; Amtshauptmann wurde der brave Eberhard von Dankelmann, der, Anfangs bei Hofe beliebt, später von Friedrich I und Friedrich Wilhelm I mit Undank für seine treuen Dienste belohnt worden ist. — Bald ist die Reise an der Dosse vorüber; ein Besuch in dem Städtchen Wusterhausen, in Tramnitz und Trieplatz mit seinen Erinnerungen an die originelle Familie der v. Rohr, und wir betreten das »Plateau« mit seinen Dörfern und Städten Gantzer, Gottberg, Krentzlin, Lindow und Gransee. In Gantzer grenzen die Feldmarken derer v. Zieten und v. Jürgass zusammen; Gottberg's Kirchenbücher sind voll von Erinnerungen an die ärgste Schreckenszeit des dreissigjährigen Krieges; in Krentzlin hausen jetzt die Familien Scherz und Zieten; — aber wenn von der Lieblichkeit dieser Gegenden wenig zu sagen war, so ist's im alten Lindow um so reizender, und Gransee mit seinen grauen Erinnerungen und seiner noch graueren Warte führt uns zurück in die längst verschollenen Tage des »falschen« Waldemar. Zum Schluss wird uns noch Gentzrode vorgeführt, das Bild moderner Industrie, und so erhalten wir nach der wohlthuenden Gluth alter Romantik noch zu guter Letzt den Kaltwasserguss der Neuzeit. —

Der zweite Band behandelt das eigentliche Oderland. Von Frankfurt aus führt das Dampfschiff uns und unsern liebenswürdigen Cicerone die Oder hinab, vorbei an Lebus, wo uns »Nichts mehr an die Tage alten Glanzes und alten Ruhmes erinnert«; die Kathedralenstadt ist dahin; unsere Zeit ist nicht recht dazu angethan Altehrwürdiges zu erhalten, und die Tage Friedrich Wilhelm's IV sind fürs Erste vorbei. Wir stossen wieder vom Ufer ab und grüssen die demüthigenden und erhebenden Gegenden von Kunersdorf und Zorndorf. Dann kommen wir durch das wichtige, aber wenig freundliche Küstrin und passiren den (bei Fontane immer »das«) Oderbruch. Vorläufig halten wir hier noch nicht an; zuerst gilt

unser Gruss dem alten, freundlichen Sitze der Brandenburgischen Nebenlinie, dem Städtchen Schwedt.

Eine Stunde nordöstlich von Küstrin liegt das freundliche Dorf und Schloss Tamsel; früher war es im Besitz geistlicher Gewalt und der Küstriner Markgrafen; zu dem, was es im Wesentlichen noch jetzt ist, hat es Hans Adam von Schöning gemacht. Schöning ist 1641 in Tamsel selbst geboren; wir sehen ihn als Jüngling auf Reisen in Frankreich, in Italien, in Malta, in Holland, und als Vierundzwanzigjähriger erbt er Tamsel. Nun tritt er in kurfürstlichen Dienst, ist 1677 schon Generalmajor, hilft den Schweden Vorpommern und Rügen entreissen und vernichtet auf dem denkwürdigen Winterfeldzuge 1678/79 die schwedischen Truppen in Preussen; bis über die kurische Grenze hinaus geht der brandenburgische Siegeszug. Noch rühmlichere Verdienste erwirbt sich Schöning im Kriege gegen die türkischen Barbaren und bei der glorreichen Erstürmung des festen Ofen. Aber auch hier bewährt sich die unsterbliche Wahrheit, dass, wer da kann, sich am besten von den Mächtigen dieser Erde fern hält; Schöning wird von den Höflingen gehasst, und ein Streit mit dem General Barfus giebt ihm den letzten Stoss. Er wird in Ungnade aus dem kurfürstlichen Dienst entlassen. Damit nicht genug: er tritt 1691 in sächsische Dienste, nimmt aber am Rhein die Interessen seines neuen Landesherrn so energisch wahr, dass der Kaiser ihn durch einen frechen Gewaltstreich aufheben und zwei Jahre lang »in schmählicher Gefangenschaft« halten lässt. Bald nach seiner Freilassung stirbt der gebrochene Held, 1696; seine Leiche ruht in Tamsel. Sein unberühmter Sohn stirbt nicht lange nach ihm, und sein einziges Kind ist die durch ihr Verhältniss zu Friedrich dem Grossen berühmt gewordene spätere Frau von Wreech.

Nun erst betrachten wir das Schlachtfeld Zorndorf's näher mit den denkwürdigen Stellen, wo Friedrich hielt, wo Seydlitz heraufzog und die russischen Linien über den Haufen warf. Dann betreten wir, in den »Barnim« hinüberwandernd, das waldige, sagenreiche »Blumenthal«, wo die frühere Stadt gl. N. seit mehr als 400 Jahren verschollen ist. Dann geht's vorüber an Predikow, dem alten, jetzt längst durch »Intrigue und Gewalt« entfremdeten Sitz derer von Barfus, dem redenden Denkmal unwürdiger fürstlicher Gewaltthat. Ruhmvoller sind die Barfuse von Möglin emporgestiegen; Hans Albrecht von Barfus, 1635 geboren (Schöning's Nebenbuhler) hat sich bei Ofen ausgezeichnet, bei Szalankament das Beste gethan zur Besiegung der Barbaren; später nach Dankelmann's Sturz ist er sogar Premierminister Brandenburg's geworden; aber die ewig launische Hofgunst wird auch ihm ungetreu, und er wird in die Verbannung geschickt. In Cossenblatt ist er 1704 gestorben. Dies alte und werthvolle Gut Cossenblatt (wohin uns der Erzähler durch das »allerliebste« Fürstenwalde und das alte Beeskow führt) hat H. A. von Barfus trefflich ausgebaut; 1736 erstand es König Friedrich Wilhelm I. und machte es zu einem Theil seiner Herrschaft Königs-Wusterhausen. Sonst ist es ein nichts weniger als reizender Aufenthalt. Alles ist öde, verlassen und verfallen, von kaum einem Menschen betreten und auf den zufälligen Besucher wie ein verwünschtes Schloss wirkend.

Einförmig und jetzt natürlich ausgestorben, aber doch immerhin behaglicher und anmuthender als in Cossenblatt ist es in Königs-Wusterhausen mit seinen zahlreichen Erinnerungen an die rauhe und rohe Zeit des »Soldatenkönigs«; lieblich vollends liegt der alte Hauptort den »Schän-

kenländchens«, Teupitz, das arme, aber behagliche, an seinem hellgrünen See. Nicht hervorragend durch seine Lage, aber durch seine Geschichte interessant ist Mittenwalde, die uralte Stadt mit dem (jetzt verschwundenen) festen Schloss und seinen alterthümlichen Bauwerken; ehrwürdig ist es dem Lutheraner schon durch den Aufenthalt Paul Gerhardt's, der von 1651—57 in Mittenwalde Probst war. Hier ist auch sein herrliches Lied »Befiehl du deine Wege« gedichtet worden. Hier in Mittenwalde bestand der vom Rhein als Gefangener zurückgeführte Kronprinz Friedrich sein erstes Verhör; hier in Mittenwalde hat York als Major gewohnt. Zum Schluss fragt der Verfasser mit gerechter Bitterkeit: »Wer reist nach Mittenwalde? Tausende wallfahrten nach Gohlis, um das Haus zu sehen, darin Schiller das Lied an die Freude dichtete. Mittenwalde ist vergessen, und doch war es in seinem [jetzt freilich wüst liegenden] Probstei-Garten, wo ein anderes, grösseres Lied an die Freude gedichtet wurde, das grosse deutsche Tröstelied: »Befiehl du deine Wege.« Will man aber deshalb Mittenwalde besuchen, so hätte man es freilich nicht so bequem wie die, welche nach Gohlis spaziren gehn, aber verlohnen würde sich's für jedes ernste Gemüth.

Vorbei an Steinhöfel, dem Edelsitz der rühmlichen Herren von Massow, geht's in die »märkische Schweiz«. Zuerst nach dem reizend liegenden, aber armen Buckow (einer »ländlichen Schönheit, die mit nacktem Fuss in den See tritt und unter Weidenzweigen ihr Haar flicht«) mit seinem sagenreichen See. Da liegen auch die düstren, aber in ihrer düstren Melancholie tief poetischen Tornow-Seeen, und damit befinden wir uns mitten im Oderbruch. Einst war hier nichts als Sumpf und Wald; jetzt ist der Oderbruch der fruchtbarste Theil der Mark. Hier liegt vor Allem Möglin, berühmt einst als Sitz der Barfuse, berühmter als Sitz des grossen Arztes und grösseren Landwirths Albrecht Daniel Thaer (der, 1752 in Celle geboren, 1804 das Rittergut Möglin mit dem Vorwerk Königshof erwarb, hier seine Musterwirthschaft anlegte und in hohen Ehren 1828 starb). Erst recht lieblich liegen Freienwalde und Falkenberg, die freundlichen Badeörter, mitten zwischen Wiese und Wald und reichlich überströmt von ockerhaltigen Quellen; hier sassen die von Uchtenhagen und von Jena. Unfern liegt Lichterfelde, der Familie von Sparren früherer Sitz, da liegt der Werbelliner See mit seiner sagenhaften versunkenen Stadt, da liegt Schloss Friedersdorf, seit dem 17. Jahrhundert im Besitz Derer von der Marwitz. Eine treffliche Familie; der Trefflichsten Einer ist »der Hubertsburg Marwitz«, der, als ihn Friedrich d. Gr. beauftragte das Schloss Hubertsburg (als Repressalie für das von den Sachsen geplünderte Charlottenburg) zu zerstören, die Nichtbefolgung dieses Befehls mit den Worten rechtfertigte: »Dies würde sich allenfalls für Officiere eines Freibataillons schicken, nicht aber für den Commandeur von Sr. Maj. Gendarmes.« »Der entrüstete König stand von der Tafel auf und schenkte das Mobiliar des Schlosses dem Obersten Quintus Jcilius, der bald darauf Alles rein ausplünderte.« Den Hut ab vor diesem Marwitz! Doch noch viel hervorragender ist Friedrich August Ludwig v. d. Marwitz, ein Adliger im höchsten Sinne des Wortes, dem König und dem Vaterlande treu wie Stahl, aber eben deshalb auch unerschütterlich Widerstand leistend, wo die Regierung den Boden des Rechts verliess: mit einem Wort, conservativ durch und durch, kein platter Junker, sondern Viel fordernd von dem Stand, dem damals Viel gegeben war, jedem gesunden Fortschritt wohl geneigt, aber nicht gewillt ein charakter-

loser Miethling jeder Regierung zu werden, — also ein Mann, den man zu allen Zeiten hoch in Ehren halten wird.

Die Geschichte des Schlosses Quilitz, das wir jetzt besuchen, ist bis 1763 »arm und dunkel«; da erwarb es der Oberstlieutenant von Prittwitz, Friedrich's d. Gr. Retter in der unglücklichen Kunersdorfer Schlacht. Seit 1814 besass es der Staatskanzler Fürst Hardenberg, und es bildete mit 13 andern Gütern zusammen die »Herrschaft Neu Hardenberg«; im Besitz der Familie Hardenberg ist das Gut noch jetzt. Vor 1763 gehörte es zum Besitze des Markgrafen Carl von Schwedt, am Rande des Oderbruchs; ebenso Friedland (Alt-Friedland), einst ein Cistercienser Nonnenkloster. Das dann folgende Cunersdorf ist Nachbargut vom Kloster Friedland und gehört, wie dieses, der Itzenplitzischen Familie an. Mit dem »Schlachten-Kunersdorf« übrigens ist es nicht zu verwechseln. 1763 schenkte Friedrich d. Gr. Cunersdorf dem »Sieger von Torgau«, dem Oberstlieutenant von Lestwitz, wie Quilitz dem von Prittwitz. Beide Helden haben verwandte Verdienste: »Prittwitz a sauvé le Roi, Lestwitz a sauvé l'État«. Davon abgesehen ist Schloss Cunersdorf uns werth als Sommeraufenthalt unseres Chamisso (1813).

»Wie um Neustadt-Eberswalde herum ein Sparrenland, so gab es im Lauf des 16. und 17. Jahrhunderts um Buckow herum ein Pfulenland.« Hier sass das berühmte Geschlecht Derer von Pfuel; sie besassen einst theils ganz, theils antheilsweise 21 Güter, darunter Schulzendorf (nahe bei Wriezen), Garzin, Buckow, Wilkendorf (nahe bei Strausberg), nahe dabei Gielsdorf und namentlich Jahnsfelde. In der Nähe liegt endlich noch das Dorf Kienbaum, »das Dorf in der Heide«, einst Eigenthum des Klosters Zinna, später der Mittelpunct der Märkischen Bienenzucht, jetzt herabgekommen.

Dies ist der in dürrem Auszug gegebene Inhalt der 2 ersten Bände; was in den Text nicht passte, hat in höchst werthvollen Anmerkungen seinen Platz gefunden. Das Lob, das ich vor Jahresfrist dem dritten Bande von Fontane's Werk gab, kann ich hier nur wiederholen; das Buch sollte sich nicht nur in jeder Lehrer- und Schülerbibliothek, sondern in den Händen jedes Preussen befinden.

Berlin. Dr. L. Freytag.

44. Die Heroen der deutschen Litteratur. In lebensgeschichtlicher Form. Zum Gebrauche auf Gymnasien, Real- und höheren Töchterschulen, sowie zum Privatstudium. Von Ferdinand Sonnenburg, Rector der Bürgerschule in Bad Oeynhausen. In drei Bänden. Zweiter Band. (VI, 584.) Braunschweig, Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn. 1874.

Der erste Band dieses Werks ist in unserem Central-Organ bereits von mir besprochen worden, und ich habe also die Pflicht auch diesen zweiten Band willkommen zu heissen.

Es thut mir leid (dem Herrn Verfasser möge aber bei diesem ominösen Worte nicht bange werden!), dass ich gleich beim Lesen seines Vorworts über seine Orthographie stolpern musste. Wenn denn einmal (wie es bei uns ja nicht anders zu gehen scheint), jeder deutsche Gelehrte und Schulmeister durchaus ein besonderes Steckenpferd reiten muss, so reite er wenigstens eins, das nicht beim Schwanz aufgezäumt ist. Was sollen Schreibungeheuer wie »Idille«, »Sisterne«, »filosofisch«, »filologisch«, »Kristof«, »Seraf« u. s. w.? Allerdings schreiben auch bei

uns in Berlin die Herren Musikdirectoren »Sinfonie« etc.; das geschieht aber auch nur, um mit angeblicher oder wirklicher Kenntniss des Italienischen Staat machen zu können. Will Herr Sonnenburg durchaus als Herakles in dem Augiasstall unserer Orthographie wirthschaften, — immerhin! Dann werfe er das im Hochdeutschen lächerliche Th fort, dann tilge er unser H als Dehnungszeichen mitsammt unsern Doppelvocalen etc. etc., aber er verschone das unglückliche Ph und Ch, das doch nachgerade ein mehr als tausendjähriges Alter auf dem Rücken hat.

Auch in diesem Bande giebt der Verfasser wiederum keine fortlaufende Litteraturgeschichte, sondern beschränkt sich auf einzelne der hervorragendsten Erscheinungen. Dieser zweite Band (dem noch ein dritter folgen soll) handelt über Klopstock, Wieland, Lessing, Herder und — Kant. Als ich Kant's Namen las, habe ich mich (um offen zu sein) einigermassen gewundert. Das Buch soll doch kein wissenschaftliches im eigentlichen Sinne, sondern vornehmlich für reifere Schüler bestimmt sein; die Philosophie aber zu popularisiren (wenn auch im edelsten Sinne) ist verlorene Mühe. Dagegen vermisse ich höchst ungern eine Besprechung der in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts so herrlich bei uns aufblühenden Odendichtung; Jacobi, der Dichter des »Die Morgensterne priesen«, Hölty oder auch Uz hätten wohl der Mühe verlohnt.

Was die Behandlung der einzelnen Objecte betrifft, so bin ich zunächst mit der Bearbeitung Klopstock's ganz einverstanden. Wer heutzutage auf das Prädicat eines »Mannes von gutem modernen Geschmack« Anspruch machen will, muss seine Berechtigung auf diesen Titel bekanntermassen dadurch documentiren, dass er Klopstock möglichst energisch todtschweigt; Klopstock ist ja auch ein christlicher Dichter! Der Verfasser dieses Werkes verzichtete hier zu meiner Genugthuung auf diesen Ruhm. Es behandelt Klopstock's Leben, seine Werke und seine Bedeutung für die Entwickelung unserer Litteratur mit ruhiger Objectivität, wirklich »sine ira et studio«, aber mit entschiedenem Interesse und unbefangener Würdigung seiner Vorzüge und Schwächen. Von poetischen Proben wird nur Dasjenige gegeben, was für die Würdigung des Dichters und seiner Entwicklung unumgänglich war; desto reichhaltiger ist die Ausbeute aus den Briefen Klopstock's und Derjenigen, die auf sein Leben nachhaltig einwirkten. Der ganze Essay ist als durchweg gut zu bezeichnen.

Weniger einverstanden bin ich mit seiner Darstellung Wieland's. Allerdings bin auch ich der Meinung, dass man die Werke eines Dichters nach anderen Kriterien als nach seinem religiösem Standpuncte zu beurtheilen habe; es ist eine sich ewig wiederholende Erscheinung, dass Dichter religiös wenigstens indifferent sind. Aber Herr Sonnenburg verfährt mit Wieland doch zu glimpflich. Wieland's bodenlosen poetischen Sünden gegenüber ist objective Toleranz nicht mehr am Platze. Man mag Lessing seinen »Nathan« und seine theologischen Streitschriften verzeihen, weil Lessing zu seinem negativen Standpuncte denn doch durch redlichen, wenn auch unglücklichen Kampf um die Wahrheit der Erkenntniss gekommen ist; Wieland's Dichtungen aber nach Art des »neuen Amadis« oder der »Nadine« sind einfach ekelhaft. Allerdings hat Wieland nie mit Absicht Christenthum und Sittenreinheit bekämpft, vielmehr that er es aus Charakterlosigkeit; dies ist aber auch einfach einzugestehn und nicht über die »Orthodoxen« die Nase zu rümpfen, die »ihn und seine Werke für den Scheiterhaufen designirten«. Und was soll diese

Aeusserung: »Der Ton, der in diesen Werken herrscht, die üppigen Farben, mit denen die Bilder derselben gezeichnet [!] sind, boten eine bequeme Handhabe für jene Leute, welche stets bereit sind mit Muth alles zu verfolgen, was einer freieren Regung des Geistes ähnlich sieht [!], damit sie selber desto ungestörter mit Hülfe der Dummheit und des Aberglaubens regieren können [!]«. Also Wieland's »Nadine« und »Musarion« sind eine »freiere Regung des Geistes«? Hätte ich nicht so eben den Essay des Herrn Sonnenburg über Klopstock gelesen, so möchte ich geneigt sein, diese Frage in seinem Namen zu bejaen. Da ich das aber nicht will, so muss ich mich damit begnügen, seine Aeusserungen einfach zu bedauern. Hiervon aber abgesehen, lässt der Verfasser überhaupt Wieland's poetischen Verdiensten mit viel zu grossem Eifer Gerechtigkeit widerfahren. Allerdings sagt er an einer Stelle, dass man Wieland nur für einen Dichter zweiten Grades zu halten habe. Aber auch dies ist schon zu viel. Wieland hat unserer Sprache Anmuth und fliessende Gewandtheit verleihen helfen, und dies Verdienst soll ihm verbleiben. Aber originell war er nicht (denn auch seine einzigen werthvollen Dichtungen, »Oberon« und »Geron der Adlige« sind nach fremden Mustern bearbeitet), einen idealen Schwung nimmt er (was Herr Sonnenburg auch eingestehen muss) nie: wo sind dann seine Verdienste als Dichter? Das deutsche Bürgerrecht hat sich Wieland als Dichter nie erworben, sondern er ist bei unserer Nation einfach nicht vorhanden: das ist die beste Antwort. Nach dem Ausfall des Essay's über Wieland konnte ich über Lessing nur Bedenkliches vermuthen. Und in der That, der Herr Verfasser fängt gleich erbaulich an. »Das Geschlecht der Farisäer ist ein grosses. . . . Die Farisäer sind heute noch nicht ausgestorben. Noch jetzt verfolgen sie alle, welche der Welt Licht bringen wollen, und noch jetzt ist es das Loos der geistigen Vorkämpfer der Menschheit von Farisäern und Schriftgelehrten geschmäht, vom Pöbel gekreuzigt zu werden«. Also Diejenigen, welche bei aller Anerkennung Lessing's nicht auf dem Standpunct seines »Nathan« und seines »Wolfenbütteler Ungenannten« stehen, sind Pharisäer oder Pöbel? Ihr Recensent auch, Herr Sonnenburg? Danke bestens für diese Epitheta ornantia! Doch zur Sache!

Die Biographie Lessing's ist trefflich geschrieben. Mit dem sorgfältigen Fleiss, der den Herrn Verfasser überhaupt auszeichnet, hat er Alles zusammengetragen und zu gefälliger Darstellung verschmolzen, was sich an Nachrichten über das Leben des grössten deutschen Kritikers auffinden liess; ebenso sind Lessing's einzelne Werke mit gründlicher Sorgfalt erörtert und dem Verständniss des Lesers zugänglich gemacht worden. So weit gebührt dem Verfasser entschiedenes Lob, und ich will ihm als begeistertem Verehrer Lessing's auch nicht verübeln, ebenso wenig mit ihm darüber rechten, dass er die poetischen Verdienste des Autors in ein etwas blendendes Licht stellt. Darüber, wie gesagt, liesse sich streiten; jedenfalls ist hier aber nicht der Ort über diese Streitfrage zu einer Entscheidung zu kommen. Aber die Leidenschaftlichkeit, mit der Herr Sonnenburg für den religiösen Standpunct Lessing's Partei nimmt, gehört doch gewiss nicht in ein Schulbuch. Für jetzt wenigstens; es kann ja freilich einmal dazu kommen, dass die »Religion« des »Wolfenbütteler Ungenannten« auch für Schulen officiell wird. Doch bis dieser Zeitpunct, dem unsere aufgeklärten Staatsbürger mit heisser Sehnsucht entgegensehen, eintritt, muss diese allzu feurige Parteinahme des Herrn Sonnenburg für ein Schulbuch unpassend erklärt

werden. Allerdings behauptet der Herr Verfasser, dass weder Lessing noch Reimar Gegner des Christenthums seien; ist es aber zufällig, dass im »Nathan« alles Licht auf Türken und Juden, der tiefste Schatten aber auf die Christen fällt? Warum sagt denn Herr Sonnenburg nicht einfach: Was Lessing zu seinen »Juden« und seinem »Nathan« ursprünglich bestimmte, war das durchaus ehrenwerthe Bestreben für die religiöse Duldung zu kämpfen, namentlich aber den verachteten Juden einen würdigen Zutritt zur bürgerlichen Gesellschaft zu erkämpfen; bei seinem reizbaren Naturell aber verfiel er, der nicht leicht Widerspruch ertragen konnte, mehr und mehr in eine Stimmung, die ihn Anfangs dem strengen Confessionalismus, schliesslich leider auch dem Christenthum überhaupt entfremdete. Wäre dies ein ungerechtes, ein »farisäisches« Räsonnement, Herr Sonnenburg? Was mich betrifft, so lese ich noch heute Lessing's »Juden« mit Freude und herzlicher Billigung; zu seinem »Nathan« schüttle ich den Kopf, und den Staub, der aus seinen »theologischen« Flugschriften aufwirbelt, schüttle ich einfach von den Füssen. Und dass dies ausser mir noch Viele thun, die nicht so ohne Weiteres Pharisäer oder Pöbel gescholten werden dürfen, ist eine Thatsache, die ein Historiker und Schriftsteller beachten muss.

Den Abschnitt über Herder hat der Verfasser (um dieses im besten Sinne stereotype Lob zu wiederholen) ebenfalls, was die rein biographischen und litterarhistorischen Ausführungen betrifft, mit gründlichem Fleisse bearbeitet. Wäre es nun aber nicht genug gewesen auf Herder's unsterbliches Verdienst um die Wiedererweckung des Volksliedes und die Einführung der ausländischen Litteratur bei uns hinzuweisen? Der Herr Verfasser lese nur einmal, was Vilmar, der streng Confessionelle, über Herder sagt, und er wird, ob gern oder ungern, eingestehen müssen, dass die »Orthodoxen« nicht so »farisäisch« sind, wie er sie malen möchte. Aber die Würdigung Herder's von dieser Seite ist dem Herrn Verfasser völlig Nebensache. Herder war (was in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, vollends in Weimar, nicht Wunder nehmen kann und ihm auch nicht weiter zum Vorwurf gemacht werden soll) ein Rationalist, was seinen theologischen Standpunct betrifft; und darum wird, was über diesen für Schüler doch kaum wünschenswerthen Punct Klarheit geben kann, in unserm Buche mit unsäglicher Redseligkeit breit getreten.

Derselben Tendenz des Herrn Verfassers dem positiven Christenthum bei jeder möglichen und unmöglichen Gelegenheit einen Hieb zu versetzen hat auch wohl der Abschnitt über Kant sein Entstehen zu verdanken. Denn hier kann der Verfasser seine pantheistische Weltanschauung nach Kräften dem Schüler mundgerecht machen. Aber welch tiefsinnige Raisonnements! »Es war also gewissermassen eine Vervollständigung der Theorie des Bako, wenn Spinoza mit grossem Nachdruck auf die Zusammengehörigkeit, auf die untrennbare Verwandtschaft der Begriffe Gott, Natur, Geist hinwies. Die Natur, sagte er, ist ebenso göttlich als der Geist, und beide sind nur Erscheinungen der Existenz Gottes, Aeusserungen Seines Wesens: Gott ist Alles in Allem, ἓν καὶ πᾶν. Diese grossartige [!] Ansicht fand auch bei Lessing und Herder viel Anklang. Bako und Spinoza vereint schufen den Grund, auf dem die spätere Filosofie ein dauerndes Gebäude errichten konnte.« Mit welchem Verständniss wohl die Schüler diese Phrase nachschwatzen werden! Und Sie scheuen sich nicht vor der Sünde, Herr Sonnenburg, diese Art von Aufklärung den Schülern aufdrängen zu wollen? Ich besinne mich, dass mir ein-

mal ein, wie er sich auszudrücken pflegte, auf der Höhe des Zeitgeistes stehender Vater sagte: »Ich glaube an Nichts; aber ich schicke meine Kinder zu einem strenggläubigen Prediger in den Confirmandenunterricht, weil ich meine, dass es einmal ihre Sache ist sich ihren Standpunct selber zu erkämpfen«. Und Sie, Herr Sonnenburg, sind Schulmann!

Ich bin der weiteren Besprechung müde, und daher zum Schluss! Das Buch des Herrn Sonnenburg ist für das Selbstudium Erwachsener brauchbar und werthvoll, dagegen werde ich eifrig bemüht sein es von der Schule fern zu halten.

Berlin. Dr. L. Freytag.

45. Theodor Sinram, Aufgaben aus der Arithmetik und Algebra. I. Theil. Hamburg bei Otto Meissner. 1 M. 80 Pf. Antworten zum I. Theil 60 Pf.

Der Wunsch, eine genügende Anzahl Aufgaben aus den Grundoperationen der Algebra zu bekommen hat den Verf. veranlasst eine Reihe solcher Aufgaben zusammenzustellen. Wenn wir auch diesen Wunsch des Verfassers nicht theilen können, da unseres Erachtens die Aufgabensammlungen von Hofmann u. a. dem Lehrer hinreichendes Material bieten, so dürfte sich doch vorliegende Sammlung dadurch empfehlen, dass sie wegen ihres geringeren Umfanges und desswegen niedrigeren Preises zur Anschaffung für die Schüler selbst geeignet erscheint. Nur vermissen wir gerade bei der vom Verf. ausgesprochenen Absicht eine Anzahl von Aufgaben über Addition und Subtraction positiver und negativer Zahlen ohne Buchstabengrössen, desgl. eine Anzahl von Aufgaben über das Fortlassen der Klammern bei verschiedenen Buchstabengrössen ohne Coefficienten, z. B. $a - \{[b + (c - d) - (e + f)] - g\}$. Auch in der Anordnung des Stoffes vermögen wir mit dem Verfasser nicht ganz übereinzustimmen. So z. B. zerfällt der erste Abschnitt in folgende drei Capitel: 1. Addition einstimmiger Zahlen, 2. Addition widerstreitender Zahlen, 3. Addition einfacher Potenzen. Wem das Buch nicht zur Hand ist, dürfte schwerlich errathen, dass der Verfasser unter einstimmigen Zahlen positive Zahlen versteht (nicht auch negative), unter widerstreitenden Zahlen aber solche mit entgegengesetzten Vorzeichen, eine Trennung, die uns nicht gerechtfertigt erscheint. Die der »Addition einfacher Potenzen« angewiesene Stellung motivirt der Verfasser dadurch, dass die Erklärungen der Rechnungsarten vorangehen müssten. Auch hiergegen lässt sich jedenfalls Mancherlei einwenden, jedenfalls können wir aber darin nur eine Inconsequenz erblicken, dass nun nicht unmittelbar die Addition einfacher Wurzelgrössen folgt, auch im zweiten Abschnitt, Subtraction, der Verf. die einfachen Potenzen wieder ganz ausser Acht lässt. Beispiele über die Absonderung des grössten gemeinschaftlichen Factors ferner finden sich erst im 5. Abschnitt mit andern Aufgaben vermischt unter der Ueberschrift: Folgende Ausdrücke in Factoren zu zerlegen, während nach unserer Ansicht die Aufgabe $mx + nx$ eng zusammengehört mit $8y + 3y$. Ebenso ist z. B. die Division algebraischer Summen in zwei Abschnitte vertheilt; im 4. Abschnitte finden sich Beispiele mit ganzen Zahlen, im 8. Abschnitte Cap. 4, solche mit Brüchen, während Beispiele mit und ohne Potenzen in beiden Abschnitten vermischt vorkommen.

Unter den 295 in Worten gegebenen Aufgaben, die auf Gleichungen des ersten Grades mit einer Unbekannten führen, begegnen wir einer

Anzahl alter Bekannter, zum Theil in neuem Gewande; hier möchten wir vor überflüssiger Weitschweifigkeit warnen und grössere Kürze empfehlen.

Das zweite Heft soll enthalten Gleichungen des ersten Grades mit mehreren Unbekannten, Aufgaben aus der Proportions-, Potenz-, Wurzel- und Logarithmenlehre, Gleichungen des zweiten Grades u. s. w.

Potsdam. A. Slaby.

46. Dr. R. Stolzenburg, Leitfaden für den arithmetischen Unterricht in den mittleren Classen höherer Lehranstalten. Potsdam, Gropius'sche Buchhandlung. Pr. 60 Pf.

Dieses Heftchen ist so recht für die Hand des Schülers geeignet, da es, mit prägnanter Kürze und grosser Uebersichtlichkeit, dabei doch in streng wissenschaftlicher Weise abgefasst, dem Schüler bei der Repetition einen Anhalt giebt, von weiter Fortgeschrittenen auch zur Vorbereitung für die Lehrstunde benutzt werden kann. Da es nur das Nothwendigste enthält, so behält der Lehrer genügend freie Hand zu weiterer Ausführung. Im ersten Capitel werden die Decimalbrüche, im zweiten wird das Ausziehen der Quadratwurzeln aus Zahlen behandelt. Das dritte Cap., Buchstabenrechnung, enthält die Addition, Subtraction, Multiplication, Division, Potenzirung und Radication. Wir vermissen die Lehre von den Logarithmen; wenn dieselbe auch im Gymnasium zum Pensum der Untersecunda gehört, würde es sich doch der Vollständigkeit halber empfohlen haben sie mit anzuschliessen.

Bei der Multiplication algebraischer Summen mit einander vermissen wir ein Beispiel für die praktische Rechnung, wie es z. B. bei der Division gegeben ist. Sonst sind die Beispiele mit Geschick gewählt. Für den Lehrer verweist der Verf. am Schluss der einzelnen Capitel auf Uebungsaufgaben aus Hofmann und M. Hirsch. An Druckfehlern fanden wir S. 46 zu Anfang $\sqrt{x^p}$ statt $\sqrt[9]{x^p}$ und eben da in der letzten Reihe $\sqrt{a^{ps+qr}}$ statt $\sqrt[9^5]{a^{ps+qr}}$.

Potsdam A. Slaby.

47. Lehrbuch der französischen Sprache, von Dr. W. Heiner, Oberlehrer an der Realschule zu Essen. I. Cursus. Elberfeld, R. L. Friderichs. 1875.

Die Conferenzen der rheinischen Realschulen 2. Ordn. haben sich dahin erklärt, dass die Plötz'schen Lehrbücher der franz. Sprache, trotz ihrer anerkannten Vorzüge, dem Bedürfnisse derjenigen Schulen, in welchen das Französische als erste fremde Sprache gelehrt wird, nicht in genügender Weise Rechnung tragen. Während diese Anstalten das Französische auch zur Entwickelung der allgemeinen grammatischen Begriffe und zur Einführung in das Studium der Muttersprache zu benutzen haben, setzt die Plötz'sche Elementargrammatik Schüler voraus, welche bereits ein Classenpensum im Lateinischen absolvirt haben; das Elementarbuch desselben Verfassers aber bietet, nach dem Urtheile jener Conferenzen, zu wenig systematische Grammatik. Durch diese Aeusserungen hat sich Herr Dr. Heiner anregen lassen das oben bezeichnete Lehrbuch

herzustellen, das die gerügten Mängel nicht aufweisen, im Uebrigen aber sich der Plötz'schen Elementargrammatik ziemlich nahe anschliessen sollte. Ueber die Einrichtung desselben spricht sich der Verfasser in seinem Vorworte folgendermassen aus: »Unter Beibehaltung der zuerst nach Seidenstücker benannten einführenden oder aufbauenden Methode soll eine möglichst strenge systematische Scheidung des grammatischen Stoffes eintreten. Hiernach soll der erste Abschnitt die Lautlehre vollständig abhandeln, während in den folgenden die einzelnen Redetheile in übersichtlicher Ordnung folgen. Das Buch soll ferner für die gleichzeitige Behandlung der deutschen Grammatik wenigstens durch Notizen und Hinweise die nöthige Anleitung bieten. Die Regeln sollen mit steter Hinweisung auf den deutschen Sprachgebrauch eine möglichst kurze und in jedem Falle präcise klare Fassung erhalten, damit sie in dieser Form für alle Stufen des Unterrichts Eigenthum des Schülers bleiben. Vor Allem soll das Uebungsmaterial in der Weise eine Bereicherung erfahren, dass dasselbe nicht nur gegen die bis jetzt vorhandenen Lehrbücher erweitert und dem Schüler schon auf der unteren Stufe ein grösserer Vorrath an Wörtern und Ausdrücken mitgegeben wird, sondern auch dadurch, dass der Inhalt der Sätze und zummenhangenden Uebungsstücke angemessene Beschäftigung für den Geist bietet und sich mehr dem in diesem Stücke besser angelegten Uebungsstoffe der lateinischen Lehrbücher nähert.«

Der vorliegende erste Cursus dieses Werkes behandelt die Formenlehre nach Massgabe der betreffenden Stufe und ist mit seinen vier Abtheilungen auf die Zeit von eben so vielen Semestern berechnet. Durch Hinzufügung zweier Lectionen über die orthographischen Eigenthümlichkeiten in den regelmässigen Conjugationen und eines Verzeichnisses der unregelmässigen Verben (unter denen die auf evoir noch in einer besonderen Lection behandelt werden) hat der Verfasser einen gewissen Abschluss erzielt, so dass das Buch noch ein Semester länger, als Vorbereitung zur Lectüre, ausreichen würde. Der zweite Cursus soll die unregelmässigen Verben und das Wesentliche aus der Syntax enthalten und in 1—2 Jahren erscheinen.

Wir können den gegen die genannten Plötz'schen Lehrbücher erhobenen Bedenken eine gewisse Berechtigung nicht absprechen und sind auch in andern Puncten, namentlich in der durchgängigen Bezeichnung der Aussprache und Andeutung der liaison der Wörter, nicht mit Plötz einverstanden. Erfreulich ist uns daher jeder Versuch diese Mängel zu beseitigen und Lehrmittel zu beschaffen, welche die Bedürfnisse der Realschulen 2. Ordnung und der Mittelschulen in höherem Grade berücksichtigen (namentlich für die letzteren Anstalten glaubt der Verfasser sein Buch besonders geeignet). Es fragt sich aber, ob das zu prüfende Werk nicht andere Mängel aufweist, welche es rathsam erscheinen lassen bei den alten Lehrmitteln zu verharren; und wir wollen unsere Ansicht gleich dahin aussprechen, dass uns das Heiner'sche Buch in seiner gegenwärtigen Gestalt bei manchen Vorzügen doch nicht geeignet scheint die Plötz'schen Grammatiken zu verdrängen. Ein näheres Eingehen auf den Gegenstand wird dieses Urtheil begründen.

Besonderes Gewicht legt der Verfasser auf die systematische Ordnung des Stoffes, und, wie wir glauben, mit Recht. Die bunte Mischung, welche in dem ersten Cursus (60 Lect.) der Plötz'schen Elementargrammatik zwischen Ausspracheregeln und Formenlehre stattfindet, hat

Heiner vermieden: er theilt die entsprechenden 47 Lectionen in zwei Abschnitte, deren erster die Lautlehre darstellt, während der zweite sich zu den Redetheilen wendet. In die Lautlehre sind nur die nöthigsten Formen der Nomina eingeschaltet; von Verben findet sich nur das Präsens und Perfect der Hülfszeitwörter. Der zweite Abschnitt führt die Redetheile auf, bringt die Zahlwörter, die vollständigen Hülfsverben und die Paradigmen der drei regelmässigen Conjugationen (die Verben auf evoir werden, wie schon bemerkt, zu den unregelmässigen gezählt) und übt die einzelnen Tempora der Hülfsverben und der ersten Conjugation der Reihe nach ein. In der zweiten Hälfte des Buches herrscht mehr Uebereinstimmung mit dem entsprechenden Theile der Elementargrammatik: für das dritte Semester setzt Heiner die Ableitung der drei regelmässigen Conjugationen aus den Stammformen an, eine Aufgabe, die er durch übersichtliche Flexionstabellen erleichtert; dann folgt der article partitif, der passend bis hierher aufgespart ist, und die mit dem Genitiv desselben zu verbindenden Substantive und Adverbien der Quantität. Der vierte Abschnitt geht dann in 14 Lectionen die sämmtlichen Pronomina durch, ergänzt die früher gegebenen Regeln über die Bildung des Plurals und beschäftigt sich mit der Steigerung des Adjectivs, der Bildung und Steigerung des Adverbs und der Veränderlichkeit des participe passé. Während schliesslich Plötz die gebräuchlichsten unregelmässigen Verben in 7 Lectionen einübt, finden wir bei Heiner 2 Lectionen über die orthographischen Eigenthümlichkeiten in den regelmässigen Conjugationen und ein sehr übersichtliches Verzeichniss der unregelmässigen Verben. Einen Anhang bilden 47 Lesestücke. Was die Vocabeln angeht, so sind diese im ersten Abschnitte den einzelnen Lectionen vorangestellt; während aber Plötz diese Methode durch den ganzen ersten Cursus durchführt und so die Uebersichtlichkeit der Regeln und Tabellen beeinträchtigt, beginnt Heiner schon mit Lect. 26, die Vocabeln ans Ende des Buches zu verweisen, wo er sie nach den Lectionen und Lesestücken ordnet. Jede einzelne Gruppe zerfällt in Unterabtheilungen, nach Massgabe der Wortclassen: erst die männlichen Substantive, dann die weiblichen, dann die Eigennamen, die Verben, Adjective und Partikeln. Diese, freilich nicht ganz streng durchgeführte Gruppirung hat offenbar den Vortheil, den Schüler an die Classificirung der Wörter zu gewöhnen und erleichtert ausserdem das Aufsuchen von Vocabeln, das durch den Mangel eines alphabetisch geordneten Wörterverzeichnisses oft nothwendig werden kann.

Es ergiebt sich aus dem Obigen, dass Systematik und Uebersichtlichkeit zwei Hauptvorzüge des Heiner'schen Buches sind. Der allgemeine Plan scheint dem Verfasser jedoch mehr Ehre zu machen als die Ausführung im Einzelnen. Wenn wir von einem methodischen Lehrbuche erwarten, dass es, alles Ueberflüssige vermeidend, von dem Leichteren zum Schwereren fortschreite und dem Lernenden nichts vorführe, was nicht schon vorbereitet ist oder wenigstens gleichzeitig erklärt wird, so giebt uns das vorliegende Werk manchen Anstoss. Da der Verfasser mit Recht darauf verzichtet uns die Thätigkeit der Sprachwerkzeuge bei der Bildung französischer Laute zu beschreiben, so ist die Bemerkung S. 4 über die Wirkung des Gaumensegels auf die Aussprache des Nasenlautes durchaus nicht am Platze. Unpädagogisch ist es in L. 8 die Regel aufzustellen: s lautet scharf hinter einem Consonanten, und dann in derselben Lection unter die Vocabeln l'Alsace zu mischen mit der Angabe, das s sei hier weich zu sprechen. Gern würden wir auch die

S. 48 bei dem Imperativ des Passivs angegebene Unterscheidung »lass dich finden, lasst euch finden« und die sinnlose Erklärung von jeunes gens als garçons (S. 52) vermissen. Ueber die Zweckmässigkeit, in einem französischen Elementarbuche die allgemeine und die deutsche Grammatik zu behandeln kann man anderer Meinung sein als der Verfasser; wir würden die nöthigen Erklärungen lieber der Einsicht des Lehrers anheimstellen: jedenfalls aber ist die Sache in anderer Art auszuführen als hier. Da man dem Schüler erst an seiner eigenen Sprache darthun muss, was unter einem Redetheile, unter Declination und Conjugation verstanden wird, so wäre es angemessen gewesen die grammatischen Erläuterungen in allen Fällen, wo sie einen unmittelbaren Bezug auf die Lection haben, der letzteren voranzusetzen, was der Verfasser nur gelegentlich thut. Ein Blick auf die Erläuterungen zu L. 12 und 17 wird dies bestätigen. In der Behandlung dieser allgemeinen und der deutschen Grammatik vermissen wir die Systematik, die sonst das Buch auszeichnet: einzelne Bemerkungen sind überflüssig, andere lassen uns Lücken empfinden, wieder andere nehmen eine ungebührliche Stelle ein. Nachdem die régimes indirects in L. 17 vorgeführt und eingeübt sind, bedarf es der Erläuterung in L. 19 nicht mehr. Bleibt dem Lehrer überlassen die Redetheile zu erklären, so scheint auch eine Note wie die auf S. 29, worin bewiesen wird, dass das parfait eine zusammengesetzte Form ist, von keinem Belange. Die Redetheile werden erst über L. 26 angeführt; aber schon in L. 4 wird der Begriff des Adjectivs und Substantivs vorausgesetzt, während Subject und Object, Prädicat und Copula erklärt werden; ehe der Schüler von der Wandelung eines Verbs eine Ahnung hat, ist von der Flexion desselben die Rede; ehe ihm ein Adverb zu Gesicht gekommen, wird er mit der adverbialen Bestimmung bekannt gemacht. Die Bemerkungen L. 34 und 43 über Subject- und Objectsätze sind ohne Zweifel verfrüht. Der Verfasser hält es für einen Vorzug seiner Methode, dass er die Declination durch Uebung der Präpositionen vorbereitet, jedenfalls eine eigenthümliche Vorbereitung, wenn in L. 15 von den verschiedenen Casus, welche von den Präpositionen regiert werden, die Rede ist und diese Casus selbst in L. 17 zum Vorschein kommen. Dass die frz. Hülfsverben und die erste Conjugation aber im Anschluss an jene schneller erledigt werden, ist zu loben; ebenso die kurze Behandlung des Passivs und der Verben auf evoir; dagegen hätte als Paradigma der zweiten Conjugation nicht das Verb obéir gewählt werden müssen, das durch die zusammenstossenden Vocale und den Accent dem Schüler unnöthige Schwierigkeiten bereitet (vgl. namentlich die Form obéit). Mitunter scheint zwischen Regel und Uebungsstoff nicht das richtige Verhältniss obzuwalten. So wird L. 41 *en* mit dem Particip aufgeführt, ohne dass in der ganzen Lection ein einziges Beispiel dazu hervortritt. In L. 42 lernt der Schüler das frz. Futurum und Conditional mit Hülfe von »ich werde« und »ich würde« übertragen, und dann werden ihm in der Uebung Sätze geboten, worin das Futurum einen Befehl ausdrückt, das Conditional von einem Verbum des Beschliessens abhängt, sodass bei der Uebersetzung »sollen« anzuwenden ist. Dieses gewaltsame Herbeiziehen von Constructionen, die dem Schüler auf dieser Stufe ganz fern liegen, kann nur als ein Mangel an Methode bezeichnet werden. Auch hätte wohl aus L. 48 das Verbum rompre wegbleiben können, dem zu Liebe in der Tabelle das eingeklammerte t erscheint; wollte man aber auf diese unnöthige Vollständigkeit durchaus nicht verzichten, so wäre mindestens eine

kurze Bemerkung über die Anomalie am Platze gewesen. Innerhalb des Uebungsstoffes begegnen uns mehrere Fälle, wo der Schüler mit Formen und Constructionen zu kämpfen hat, denen er ungerüstet entgegentritt.

So steht L. 25 il y a es gibt, es befindet sich, und dann soll der Schüler in der folgenden Lection denselben Ausdruck mit »es befinden sich« und mit »es sind darin« identificiren; ja, schon in L. 24, ehe noch ein Ausdruck für »es befindet sich« vorgekommen ist, wird die Uebersetzung davon schon verlangt. Hier wollte der Verfasser wahrscheinlich *est* angewandt wissen; er hätte dieses aber dann andeuten sollen. Da nach L. 4 *en* bei Ländernamen »in« heisst und in L. 20 bei Gelegenheit von le voyage nichts geschieht, als dass im deutschen Texte »eine Reise in Sachsen« gesagt wird, so weiss der Schüler in der folgenden Lection mit der »Reise nach Sachsen« nicht fertig zu werden. Auch dürfte man, wenn *en* bei Ländernamen vorgeschrieben ist, nicht dans la Prusse rhénane finden. In Bezug auf die Syntax des Artikels hat der Verfasser überhaupt nicht die nöthige Sorgfalt angewandt, sonst hätte er Ausdrücke wie en classe (S. 8), en quatrième (S. 65), à trompeur (S. 23) vermieden, bei Éthiopie (S. 151) den Artikel hinzugefügt wie in andern Fällen, das Genus von l'Elbe (S. 7) angegeben und l'on nicht erst auf S. 79 mit einer Note versehen, da die Form schon S. 68 vorgekommen war. Hat der Schüler sich das obengenannte en classe mit Mühe eingeprägt, so wird ihm in derselben Lection die Falle gestellt »zwei Tafeln in der Classe« mit Hülfe dieses Ausdruckes zu übersetzen. L. 8 lernt er sont sind, L. 9 font sind, machen, wo doch zum mindesten die deutschen Wörter umzustellen waren, und eben da wird ihm der Satz vorgeführt: Cent mètres font (sont) un hectomètre, was ihm den Kopf vollends verwirrt. L. 27 belehrt ihn dann nachträglich noch, dass font mit »macht« zu übersetzen ist. Das ist nicht der Weg sichere Kenntnisse mitzutheilen. Anstatt den Schüler erst mit ce bekannt zu machen, wird ihm S. 12 ohne Anleitung kundgethan, vor h voyelle müsste cet statt ce gesetzt werden. devant (S. 5) und avant (S. 13) werden ohne unterscheidenden Zusatz aufgeführt; S. 19 wird avant wiederholt und auf die Zeit bezogen, ohne dass devant ihm entgegengestellt würde; in demselben Verzeichnisse von Präpositionen finden sich contre und envers beide mit »gegen« übersetzt ohne weitere Bemerkung. Ebenso bleibt man in L. 73 u. 74 über die Anwendung von chaque, chacun oder tout im Unklaren. In dem frz. Theile von L. 42 ist eine bekannte Bibelstelle mit der Angabe 1. Cor. 13, 1 versehen, die der Schüler nicht zu lesen vermag, und die für ihn ohne Werth ist. Gleich darauf wird ihm von acheter die Form achèteriez geboten, deren Accent ihm ebenso unbegreiflich sein muss wie der in amènera L. 45. Die grösste Unsicherheit aber betrifft die Adjective. Nicht nur hätte in L. 12 von dem Accent der weiblichen Form die Rede sein sollen, um die Vocabel étranger, ère in L. 17 vorzubereiten, sondern, was wichtiger ist, die Stellung der Adjective hätte von da an bezeichnet werden müssen, da die betreffende Regel, wie wir unten sehen werden, den Schüler im Stiche lässt. Eine ganze Reihe von Constructionen ist daher dem Gerathewohl anheimgegeben, z. B. ein grosser grüner Platz (S. 15), eine freie deutsche Stadt (S. 29), die gemässigte Zone (S. 35), ein erleuchtetes Zimmer (S. 68). Es genügt nicht, dass dieselben oder ähnliche Wendungen gelegentlich innerhalb des frz. Uebungsstoffes vorgekommen sind; der Verfasser hätte die Methode von Plötz befolgen und bei allen zweifelhaften Constructionen

mit Zahlen aushelfen sollen. Ein Satz wie dieser: Wir haben einen runden und zwei viereckige Tische (L. 12), welcher sowohl durch den Numerus als durch die Stellung des Substantivs den durch die Adjective veranlassten Schwierigkeiten noch grössere hinzufügt, gehört in solcher Gestalt überhaupt nicht in das Buch; durch Einschiebung des Wortes Tisch lässt sich jedoch das Uebel theilweise heben. Auch nach Fragewörtern und adverbialen Bestimmungen ist die Stellung der Satztheile dem Lernenden oft unerfindlich, wie in folgenden Sätzen: L. 25. Von welchem grossen Strome ist die Spree ein Nebenfluss? (der Schüler ist gewohnt, nach quel die einfache Inversion eintreten zu lassen; vergl. in derselben Lection: Sur quel fleuve est située cette ville?), L. 11. Diesen Nachmittag haben wir u. s. w.

Wenden wir uns zu den Regeln. Wie schon mitgetheilt ist, ging das Streben des Verfassers dahin dieselben möglichst kurz und in jedem Falle präcis und klar hinzustellen, um sie zum dauernden Eigenthum des Schülers zu machen. Leider können wir nicht glauben, dass dieses Ziel erreicht sei. Manche der Regeln und Vorschriften sind dunkel, andere ungenau, noch andere falsch. Nach L. 3 sollen n und m am Ende einer Silbe als Nasenlaute gesprochen werden (auch ein unklarer Ausdruck); danach müsste das erste n in sonner lauten wie in son. Eine Andeutung der von dem doppelten n und m hervorgebrachten Wirkung wäre offenbar eher am Platze gewesen als die Bemerkung über das Gaumensegel. Dass die frz. Aussprache nicht die starke Seite des Verfassers ist, beweisen eine Reihe von Vorschriften und Zusammenstellungen. Dass er das u in un wie o ausspricht, wollen wir der Angabe von S. 4 nicht glauben, sondern auf Rechnung eines Druckfehlers setzen; aber S. 2 heisst es, oeu in soeur laute wie ö in Hölle, S. 3 werden Paul und Laura, S. 18 âge und drame mit Bezug auf die Vocale, S. 4 Adam und Amsterdam mit Bezug auf den Nasenlaut zusammengestellt; ennuyer lautet nach S. 159 a-nüi-ieh, in déguiser (S. 160) wäre das u zu sprechen. Das us am Ende vieler Eigennamen (Romulus, Rémus S. 146 u. sonst) klingt dem Verfasser wie uce, während das u hier doch lang ist; in Jésus hingegen, das er S. 147 mit derselben Bezeichnung versieht, ist das s stumm. Cyrus ist S. 8 nicht am Platze. In dem Worte gaz (S. 148) soll s gesprochen werden; doch wohl z? Was der Schüler mit dem rh in rhome, der S. 153 gegebenen Darstellung der Aussprache von rhum, anfangen wird, ist nicht abzusehen. In L. 20 wird für ay der Laut aufgestellt, den es in paysan hat, von Ausnahmen ist keine Rede; nichtsdestoweniger treten gleich in der zugehörigen Lehrübung die Eigennamen Mayence, Lafayette und Bayard auf, die der Schüler, vielleicht auch der Lehrer, nach Massgabe der Anleitung auszusprechen Gefahr läuft. »In Ausnahmefällen«, heisst es L. 17, »lautet x wie ss oder wie z«, Beispiel: Aix-la-Chapelle. Soll man hier nach Gutdünken zwischen beiden Lauten wählen? Auch in andern Fällen bedürfte es einer näheren Angabe der Aussprache: so ist z. B. das a in classe nach L. 3 als vor einem Doppelconsonanten stehend gedehnt zu sprechen, nach L. 14 aber, weil ohne Circumflex und nach Analogie von chasse und masse, geschärft. Unter den Regeln aus Formenlehre und Syntax heben wir als unklar hervor: S. 6: Oui und non werden nur selten ohne Anrede wie monsieur, madame etc. gebraucht; S. 12: Vor h voyelle wird als féminin mon statt ma etc. gesetzt; S. 94: Die Pronominal-Adverbien (en und y) haben dieselbe Stellung wie die pronoms, welche sie vertreten; doch stehen sie

mit diesen zusammen stets nach. Dieser Schlusssatz ist nicht verständlich. Die Hinweisung auf den deutschen Sprachgebrauch kann oft dazu dienen die frz. Regel zu verdeutlichen und leicht einzuprägen; in der Regel über die Stellung zweier zusammentreffenden pronoms régimes (L. 62) aber hat die Einmischung der in diesem Falle nicht einmal festbestimmten deutschen Weise die einfache und sichere Fassung der Regel sehr beeinträchtigt. Einleuchten wird es auch Niemandem, dass der Buchstabe h, der nach der Lehre des Verfassers niemals auszusprechen ist, bald als Vocal, bald als Consonant behandelt wird. Schon oben deuteten wir hin auf die ungenaue Regel über die Stellung der Adjective (S. 15): nur über die zu den Völkernamen gehörenden wird etwas Bestimmtes gesagt; von den andern heisst es, sie ständen theils vor, theils nach dem Substantiv; und damit wird der Schüler auf diesem schwierigen Gebiete sich selbst überlassen. In L. 34 wird kurzweg behauptet, die zweite Person des singulier des présent du subjonctif diene zugleich als impératif: es müsste also aie = aies sein. Ungenau ist auch die Erläuterung in L. 67, wo, um das pronom réfléchi zu erklären, von einem sujet gesprochen wird, das zugleich régime sei. Der Ausdruck L. 20, j'ai eu und j'ai été seien »getrennt« mit eu und été zusammengesetzt, scheint uns ebenso verfehlt wie L. 4 der Gegensatz zwischen Copula und flectirtem Verb. Grosse Verwirrung herrscht in der Regel über si (L. 36): »In einer zusammengesetzten Zeit (doch wohl nur dem plus-que-perfait) kann die Conjunction si »wenn« auch mit dem subjonctif stehen. In den meisten Fällen wird diese Conjunction aber dem Deutschen entgegengesetzt mit dem imparfait und plus-que-parfait gebraucht.« Wenn hierbei der Modus nicht hervorgehoben wird, so sieht man keinen Gegensatz zum Deutschen. Der subjonctif nach si hätte überhaupt auf dieser Stufe vollständig aus dem Spiele bleiben sollen. Auf einem Irrthum beruht es, wenn der Verf. S. 16 das unmittelbar hinter einem Substantiv stehende Adjectiv attributiv nennt und dann behauptet, dieses sei im Deutschen veränderlich: wir erinnern ihn an »ein Röslein roth« und Aehnliches. Schlimmer ist es jedoch, wenn er L. 27 die Regel giebt, in Jahreszahlen bei der Rechnung von Christi Geburt an hat man mil statt mille zu schreiben, und demzufolge selbst auf S. 118 vers l'an mil drucken lässt. Gut gefasst und geordnet sind dagegen die dem Schüler oft so viele Schwierigkeiten bietenden Regeln über die Eigenthümlichkeiten der Verben der ersten Conjugation, welche ein e oder é in der vorletzten Silbe haben.

In Betreff des Uebungsstoffs hat sich Heiner lateinische Lehrbücher zu Mustern genommen, und er glaubt nach dieser Seite hin alle vorhandenen Lehrbücher überboten zu haben. Dass er nicht dem Beispiele mancher zu vergleichenden Werke gefolgt ist, welche selbst den reiferen Schüler mit trivialen Sätzen martern oder erheitern, können wir nur loben.

Im Allgemeinen hat der Verfasser sehr Anerkennenswerthes geleistet: nicht nur sind seine Sätze von verständigem und belehrendem Inhalte, sondern sie zeichnen sich auch vielfach durch Bezug auf vaterländische Geschichte und Zustände aus (man sehe z. B. Lect. 37, 40, 44, 47). Die Namen der neuen Münzen, Masse und Gewichte werden gelernt (L. 9, wo übrigens Decimeter u. s. w. an eine falsche Stelle gerathen sind) und mit den Zahlwörtern eingeübt (L. 26 ff). Nichtsdestoweniger scheint uns der Verfasser hier des Guten zu viel gethan und die Stufe, für die seine Arbeit bestimmt ist, zu sehr aus dem Auge verloren zu

haben. Die Erlernung des Einmaleins in frz. Sprache (L. 27) ist ohne Zweifel eine treffliche Uebung, aber wohl für den Sextaner zu schwierig oder zu umständlich. Die mit Vorliebe herbeigezogenen Sprüchwörter und Sentenzen scheinen uns bedenklich; man betrachte z. B. A trompeur trompeur et demi (S. 23), Pourquoi chercher midi à quatorze heures? (S. 71), Il n'y a plus que courage (S. 93), A moitié fait qui a commencé (S. 102). Die principes de la morale (S. 94) sind für den Quintaner nicht besonders geeignet; auffälliger aber ist noch, wenn neun- bis zehnjährige Knaben sich schon mit dem Satze des Cartesius: Je pense, donc je suis (S. 60) bekannt machen sollen. Unverständlichist uns S. 83: en 1444 il (Gutenberg) retourna à Mayence, où l'art fut perfectionné et porté à la hauteur de notre temps; merkwürdig S. 111: La France fournit la meilleure soie et les meilleurs vins, l'Espagne la meilleure laine, la Suède le meilleur fer, la Russie le meilleur blé, et l'Allamagne les meilleurs hommes en Europe; ebenda: Die Reise über Bremen nach Hamburg ist viel kürzer als diejenige über Hannover (von wo?); S. 106: une guerre injuste sans cause raisonnable. Auch die Räthsel, welche dem Schüler vorgelegt werden, scheinen uns keinen Vorzug des Buches zu begründen: schon nach den sieben Wundern der neuen Welt (S. 79) dürfte man vergeblich fragen. Das Räthsel S. 142, N. II ist selbst nach erfolgter Lösung noch schwer verständlich; das auf S. 120 beschwert den Schüler mit der Form avecque und verwirrt sein Gedächtniss durch die Nichtübereinstimmung von riz Reis mit der zweiten Silbe von souris. Nur das hübsche Räthsel über den Buchstaben a dürfte beizubehalten sein. Je suis le chef de vingt-quatre soldats; sans moi Paris serait pris (S. 90). Neben einer überwiegenden Zahl von guten Sätzen, die Heiner zusammengestellt hat, finden sich auch mehrere fehlerhafte. Die ungenügende Regel über die Stellung der Adjective hat sich an dem Verfasser gerächt, indem sie ihn zu der Construction vos petites élèves jolies (S. 15) verleitet hat, da doch jolies vor dem Substantiv zu stehen pflegt. Die Tuilerien hätten nicht durch den Plural ces édifices magnifiques (S. 101) bezeichnet werden sollen, was der Verfasser wohl mit Rücksicht auf den Numerus des Verbs gethan hat. Statt antérieur würde es S. 78 besser heissen: passé antérieur. dizaine »Zehner« hält der Verfasser für ein Masculinum; dass dies nicht auf einem Druckfehler beruht, beweist die Aufnahme des Wortes unter die männlichen Substantive (S. 145). Ueber das Geschlecht von espoir scheint er nicht im Klaren zu sein, denn S. 123 schreibt er: Les plus belles espoirs ont été souvent déçus; überdies setzt er das Wort an dieser und an einer andern Stelle desselben Uebungsstückes, dem Sprachgebrauch entgegen, in den Plural. Dass man für une femme auteur auch une auteur sagen könne (S. 158), erlauben wir uns zu bezweifeln. otage schreibt der Verfasser S. 133 u. 162 mit ô, vielleicht weil er es von ôter ableitet. Da in dem Namen Estienne (S. 85) das s stumm ist, so hätte dem Schüler die Nebenform Etienne geboten werden sollen. »General Trochu« heisst frz. nicht kurzweg général Tr. (S. 62), sondern le g. T. Artikel und Präposition hätten wiederholt werden müssen in de l'Alsace et Lorraine (S. 58), die Präposition in l'amitié de Damon et Phintias (S. 33). In dem Gebrauche der Präpositionen ist mehrfach gefehlt. Mit dem Satze Les différents pays de l'Italie ont été réunis à une seul royaume en 1760 wissen wir nichts anzufangen, à müsste aber ohne Zweifel in en corrigirt werden. Man sagt nicht voir qn. dans l'opéra (S. 18), sondern

à l'Opéra. Richtig ist (S. 104) l'arbre à l'ombre duquel nous nous étions reposés, aber nicht (ebenda) deux amis à la fidélité desquels je me reposerai, hier muss sur stehen. Da der Schüler L. 14 gelernt hat voilà da ist, so wäre S. 96 als Erwiderung auf Passez-nous le sel dem Voilà das ohnehin correctere Le voilà am Platze gewesen. se prouver im Sinne von »sich ausweisen« ist schwerlich frz.: ce qui est tard se prouve souvent trop tard (S. 114). Man sagt nicht prêter son oreille (S- 71), sondern prêter l'oreille. Den Ausdruck les armes eurent dormi (S. 70) möchten wir nicht vertheidigen. In zusammengesetzten Zeiten hätte das Adverb mitunter eine bessere Stelle einnehmen können; so lieber vor dem Particip in Sätzen wie: ils n'ont pas été toujours les ennemis de la religion chrétienne (S. 30), Elle a été toujours très-peu attentive (S. 93). Manche deutsche Sätze könnten ebenfalls eine Aenderung erfahren: wir machen z. B. aufmerksam auf S. 32: Die meinigen sind in unserm Garten; aber die Ihrigen habe ich nicht gesehen, — wo die auch im Frz. beizubehaltende Voranstellung des Objects auf eine dem Schüler nicht bekannte Wendung hinführt. Da die frz. Sprache bei gleichem Subject den Infinitiv dem Nebensatze vorzieht, so hätte der Verfasser Sätze wie »Ich war sehr erfreut, dass ich diese Nachrichten empfing« (S. 56) nicht aufnehmen sollen, da sie den Schüler methodisch zu dem Ungewöhnlichen und Schwerfälligen anleiten.

Bei einer Anzahl von Stellen tritt eine Nachlässigkeit zu Tage, die bei einer zum ersten Male erscheinenden Schulgrammatik befremden muss. So steht S. 53 N'aurai-je pas für das Conditional, ebenda: Nous ne serions pas insensible, Sa étendue, Potzdam (auch S. VI), Quelles sont les cinq grands fleuves de la Prusse? S. 74 nous décidâmes à passer, 79 Jupiter Olympier (ebenso S. 151), les navires passait, 95 Prêtez-lui ta plume, 104 deux mille prisonniers parmi lesquelles, 106 quelques-uns des élèves sont absentes, 109 carneval zweimal, 137 je vous en répond, 141 de corps für des c, 142 de passants für des p. . Aus correspondre wird S. 148 ein Verb der ersten Conjugation gemacht. Offenbare Druckfehler sind in allzu grosser Menge vorhanden, wir zählen die wichtigsten auf, indem wir von manchen falschen oder fehlenden Accenten absehen: S. 21 interrogotif, 57 avaiens, 58 répétion (ebenso im Inhaltsverzeichnisse), 62 rafoulâmes, 62 u. 63 Imperfait, 64 délivra für délivrera, 65 il sera bon qui, 68 es für et, 71 Vous entendîmes, 74 dévoirs, 83 portée a (à), 85 chauvre für cha nvre, 91 croyons für crayons, 94 de d'enlever, 98 je me trampes; — A ustriche, 100 garcon, 108 Quel qu'un, 111 Suberlatif, 120 la meilleure l occasion, 124 »das« für »dass«, 125 couillerai für cueillerai, 129 plustôt, puis que, — boudet für baudet, 137 houteux, 140 pouvent für peuvent, 144 ils s'adressa, 150 neque, hospitulier, 151 refraîchir, 154 taître für traître, 157 à hon manché, 158 amozone, 165 s'étendre erlöschen. Die Interpunction ist sehr mangelhaft und wenig geeignet den Schüler in den für beide Sprachen geltenden Regeln zu befestigen. Störend ist besonders das Komma in dem Dativ des Theilartikels (S. 84) à, de l'huile, wo die beigeführte deutsche Uebersetzung »an, zu Oel« ganz geeignet ist eine falsche Auffassung zu stützen. Sonst erwähnen wir nur noch das S. 92 hinter fut fehlende Punct, weil hier der Schüler statt futur das passé defini von être vermuthen kann. Der Bindestrich fehlt hier und da, an andern Stellen ist er mit Unrecht gesetzt, z- B. S. 34 etc.: Frédéric Guillaume, 95 Donnez m'en; 18 N'est-ce-pas in Vocabeln und Text, 21 statue-équestre. Eine falsche Silbentrennung

ist rég-nerais (S. 119). Wo zwei verschiedene Schreibarten möglich waren, hätte der Verfasser sich für eine von ihnen entscheiden müssen: er bietet cable und câble, mécanique und méchanique (das erstere gebräuchlich), Sleswic und Sleswick, Dantzig und Dantzick, le Mein und le Main, Mexiko und Mejiko. Das Wort État im Sinne von Staat bewegt sich in buntem Wechsel zwischen Majuskel und Minuskel, obwohl jene allgemein gebräuchlich ist, durch Text und Wörterverzeichniss. Einleuchten will uns auch nicht, dass man den Schüler mit Doppelformen bekannt zu machen hat, indem man druckt: Ce sont les battus qui paient l'amende, ou: les battus payeront l'amende (S. 121). Im Deutschen wäre grössere Consequenz in der Behandlung der Fremdwörter zu wünschen; z. B. finden sich die Genitive: eines Adjectiv und des Adjectivs auf einer und derselben Seite (162). — Sollen wir noch auf einige Lücken hinweisen, die uns aufgefallen sind, so bemerken wir, dass S. 1 der frz. Name des Consonanten v, S. 13 ein Beispiel für die Verbindung gea fehlt, und dass wir unter den Vocabeln zu N. 11 der Lesestücke bonhomme, zu N. 32 infortune und zu N. 33 infortuné vermisst haben. Auch den Ausdruck für »Geschwister« (S. 60) haben wir nicht zu finden vermocht.

Aus dem Gesagten erhellt, dass die Brauchbarkeit des Heiner'schen Lehrbuches für den ersten Schulunterricht im Französischen manchem Bedenken unterliegt, und dass die vielfachen Ungenauigkeiten, die wir nachgewiesen haben, gegen seine Einführung sprechen. Wir ziehen daher einstweilen noch die Plötz'sche Elementargrammatik vor. Jedoch lässt sich das Buch bei einiger Vorsicht immerhin gebrauchen, und es wird auch vermuthlich nachsichtige Beurtheiler finden, die ihm eine gewisse Verbreitung verschaffen. Im Interesse des Werkes können wir nur wünschen, dass die vorliegende erste Auflage in einer beschränkten Zahl von Exemplaren gedruckt sei, damit der Verfasser bald Gelegenheit finde die Flüchtigkeiten verschwinden zu machen und, wenn andere Urtheile mit dem unsrigen übereinstimmen, das Buch theilweise einer Umgestaltung zu unterziehen.

Dem Verleger müssen wir für die klare, das Auge nicht anstrengende Schrift, das gute Papier und den saubern Druck unsere Anerkennung aussprechen. Der Preis ist mässig: das hübsch gebundene Exemplar kostet 15 Sgr.

Altona. Dr. Beckmann.

C. Programmschau.

1. Gymnasium, Realclassen und Vorschule zu Guben. Ost. 74. Dir. D. Wagler. Abh. De Aristotele Ciceronis in rhetorica auctore pars I. Sep. D. H. Jentsch.
2. Höhere Bürgerschule zu Neustadt-Eberswalde. Ost. 74. Rector D. Fischer. — Abh. Die staatsmännische Thätigkeit Otto's von Schwerin. Von R. von Holly.
3. Gymnasium mit Realclassen zu Landsberg a. W. Ost. 74. Dir. D. Kämpf. Abh. Agesilaus in Asien. Vom Prorector Chr. Haupt.
4. Höhere Bürgerschule zu Fürstenwalde. Ost. 74. Rectorats-Verweser Jul. Schauer. — Abh. Diffusionserscheinungen in der Natur von Paul Dorpke.
5. Höhere Bürgerschule zu Rathenow. Ost. 74. Rector G. Weisker.

— Abh. Das Verhältniss Böhmen's zum Deutschen Reiche unter Konrad II. und Heinrich III. Von D. W. Müller.

6. Gymnasium und Realschule I. Ordnung zu Prenzlau. Ost. 74. Dir. C. Schmelzer. Abh. Cn. Domitius Corbulo. Von Dr. Wolffgramm.
7. Städtische Realschule I. Ord. zu Crefeld. Mich. 74. Dir. Dr. E. Schauenburg. Abh. über Jakob Ziegler's Excidium Holmense. Von D. Kowallek.
8. Oeffentliche evangelische Oberrealschule zu Bielitz. Ost. 74. Dir. K. Ambrozy. Abh. Schiller's Dramen im Lichte der zeitgenössischen Kritik. Von Jul. Reuper.
9. Landes-Oberrealschule in Wiener-Neustadt- Mich. 74. Director H. Schramm. — Abh. Die Würfelzahlen und die Zerlegung einer ganzen Zahl in eine Summe von ganzen Zahlen, deren grösste gegeben ist. Vom Prof. L. Jelínek.
10. Realschule in Barr. Mich. 74. Dir. Dr. Ludwig. Schulrede zu Kaisers Geburtstag von D. Schädel.
11. Dorotheenstädtische Realschule. Mich. 74. Dir. Dr. Kleiber. Abh. »Zur Geschichte der Dorotheenst. Realsch.« Vom Director.
12. Königstädtische Realschule. Mich. 74. Dir. D. F. Wenzlaff. Abh. Die Theorie der chemischen Structur. Von Dr. E. Schwannecke.

Berlin. Dr. R. Fiege.

D. Journalschau.

1. Die Zeitung für das höhere Unterrichtswesen Deutschland's, Jahrgang 1875 enthält folgende Original-Aufsätze: in No. 1: Wie sich die Geistlichen unter Eichhorn's Ministerium des Religionsunterrichts bemächtigen, von ??; in No. 2. Die Nothwendigkeit die Methode des lateinischen Unterrichts zu ändern, von v. Gruber; in No. 3. Neue Vorschläge zur Heilung alter Schäden, von Dr. H. Beck in Berlin; Zur Petition der Görlitzer Stadtbehörden; in No. 5. Die Humanität und die moderne Pädagogik, von R. in Pf.; in No. 6. Zur Schulreform, von Dr. J. W. Otto Richter in Eisleben; in No. 7. Die Berechtigungen der höheren Lehranstalten, von v. Gruber; in No. 8 Fortsetzung v. »Neue Vorschläge zur Heilung« von Dr. H. Beck in Berlin; in No. 9. des Lehrers Frage an das Schicksal, von Dr. G. Kreyenberg; Neue Vorschläge u. s. w.; in No. 10. Zum 11. März 1875, von Dr. Schmeding in Duisburg; Neue Vorschläge u. s. w.; in No. 11. Neue Vorschläge u. s. w.

2. Von der reichhaltigen Zeitschrift »Aus allen Welttheilen etc. von Dr. Otto Delitsch, Leipzig bei Veit u. Comp.« sind das December- und das Januarheft erschienen. Ersteres enthält: S. Gatschet, der Newyorker Fischmarkt; G. A. Richter, die Faröer und Thorshafen; die Steinkohlen in Frankreich; H. G., die Fidschi-Inseln; E. Rockstroh, Wanderstudien aus der europ. Türkei; Dr. R. Zöllner, die franz. Mekhong-Expedition; F. Cossmann, neueste Nachrichten aus Süd-Aegypten; das Ausland und die deutsche Auswanderung; der Typhon in Hongkong und Makao; Dr. C. E. Klotz, der Tapir; Miscellen etc. Mit 9 Abbildungen. Preis 80 Pf. — Der Inhalt des Januarheftes ist: A. Kohn, das Land am Obi; F. Körner, Brussa; H. Scheube, Unter den Schafbaronen Neuseeland's; G. A. Richter, Land und Leute von Island; A. Goldschmidt, die Pueblo-India-

ner in Neu Mexico; Th. Erxleben, Reisebilder aus der Tatra; die Silberstädte Virginia City und Silver City in Nevada; Miscellen etc. Mit 8 Abbildungen. Preis 80 Pf.

3. Seit Neujahr erscheint bei J. Bensheimer in Strassburg und Mannheim eine neue Zeitschrift unter dem Titel »Pädagogische Blätter für Elsass-Lothringen«, herausgegeben von Er. Gustav Schuster, Seminar-Oberlehrer in Colmar. Ihr Inhalt ist reichhaltig und bietet für Schulen jeder Art viel Lesens- und Beherzigenswerthes.

4. Das Februarheft der »Zeitschrift für das Gymnasialwesen« bringt einen interessanten Artikel »zur Gymnasialreform« von Dir. Dr. Hollenberg in Saarbrück.

5. Das erste diesjährige Heft der »Rheinischen Blätter« fertigt Hrn. Tycho Mommsen sehr gnädig, aber verständlich ab. Wenn wir um diesen Herrn uns nicht bekümmert haben, so liegt dies einfach daran, dass wir Ignoranten auf unsrem Gebiete grundsätzlich ignoriren. — Der ebendort sich findende Bericht über die Braunschweiger Versammlung trägt stark das Gepräge des Unmuths, der jeden Ueberstimmten zu beschleichen pflegt.

Berlin. Dr. M. Strack.

III. Vermischtes.

1. Von Herrn Professor Dr. Herrig ist folgendes von einem belgischen Gelehrten ihm zugesandte Schrifstück uns freundlichst zum Abdruck überlassen worden.

»Ein Vorschlag.«

Wenn man das Wesen der lateinischen Sprache aufmerksamerweise betrachtet, so muss man bekennen, dass sie zu der Zurückgezogenheit vorherbestimmt war; denn obschon für ein Glied der indogermanischen Sprachen gehalten, ist sie in der That nur deren eine Aftergattung, ja eine ungesellige, welche Unheil angerichtet allen Sprachen, mit denen sie in Berührung gestanden hat. Wieviele Zungen sind von ihr besudelt worden! Nur hat das Griechische vermöge seiner überaus kräftigen Natur dem ansteckenden Eindringen widerstehen können. Die griechische Sprache hat sich zwar im Anfange manche lateinische Wörter ohne Schaden einverleibt, darum, dass solche griechischer Ankleidung fähig waren.

Ohnehin giebt es in dem menschlichen Verkehre eine unvermeidliche, dringende Nothwendigkeit, nämlich, diejenige neuen Dingen neue Namen zu geben [*novis rebus nova nomina danda*]. In Ermangelung eines einheimischen Ausdrucks sind zu diesem Zwecke als Ersatz zuvörderst die anverwandten Zungen und nächst ihnen, im Nothfalle, aber am seltensten möglich, die griechischen Wurzelwörter anzuwenden. In diesem Falle soll man den fremden Bestandtheil so umbilden, dass er Täuschung errege. Zum Beispiel fällt es mir bei, dass das so übliche Wort »Religion« ein roh französisches und noch dazu, ausserhalb seines Gebietes,

ableitungsunfähiges ist. Zusammensetzungen wie »Religionssache, Religionseifer« u. v. a. klingen und gelten eben so hässlich, als bei den Griechen zur Zeit der Verfallenheit »πρῶτος ἀ σηκρῆτις« u. v. a. Wenn die Deutschen ein römisches Wort von römischen Bekehrern empfingen, so hätten sie auch wohl ein griechisches Wort von griechischen Bekehrern empfangen können. Nur ist jenes unfruchtbar geblieben, während dieses allseits üppig und fruchtbar geworden wäre.

Einem tüchtigen Volke ist es besser spät als niemals.

Jetzo zur Sache. Aus dem Griechischen θρησκεία, im Lateinischen *religio,* genügt es die Wurzel »θρησκ [*thresk*]« auszuziehen und ihr die deutsche Endung »*e*« hinzuzufügen, und daraus geht »*Threske*« (weibliches Geschlecht gleichwie im Griechischen) hervor. Man muss nunmehr die zahlreiche Reihe der Ableitungen und Zusammensetzungen beschauen. (Die französischen Wörter sind vorangesetzt).

Religion = *Threske,* w., Mz. — *n.* (gr. θρησκεία).

Religieux = *Thresk(e)ner,* m. Hpt. Mz. uv., verhältnissmässig zu *Würd-(e)ner,* u. v. a.

Religieuse = *Thresknerin,* w. Hpt. Mz. — *nen,* Nonne.

Religieux, euse = *threskig,* Eigschw. — Derjenige, welcher zur *Threske* geneigt ist = *threskesam.* — Derjenige, welcher sehr *religieux* ist = *threskevoll.*

religieusement = *threskiglich,* Umstandswort.

qui a de la religion = der *Threskige,* ein *Threskiger.*

die *Threskige, eine Threskige,* verhältnissmässig zu »der Heilige, der Gläubige« u. s. w.

Lieu consacré à la religion = *Threskenei,* w. Mz. — *en,* verhältnissmässig zu »Wüstenei« gebildet. (gr. θρησκευτήριον).

Essence de la religion = *Threskthum,* s. Hptw.

Enthousiaste de la religion = *Threskthümler,* m. Mz. uv., gleichbedeutend mit Religionseiferer, Schwärmer.

Bigoterie = *Threskelei,* w. Mz. — *en.*

Bigot = *Thresk(e)ler,* m. Mz. uv.

Bigote = *Thresklerin,* w. Mz. — *nen.*

Bigot, e = *thresklerisch,* Eigschw.

Exercer la bigoterie = *threskeln,* schw. Zeitw.

Rendre religieux = *bethresken,* schw. Zeitw.

Rendre irréligieux = *entthresken,* schw. Zeitw.

Irréligion = *Unthreske,* w. oder *Thresklosigkeit.*

Irréligieux, euse = *unthreskig,* Eigschw. oder *thresklos.*

Irréligieusement = *unthreskiglich,* Umstandswort.

Religiosité = *Threskengefühl,* s. Mz. — *e.* Vielleicht auch *Threskgefühl,* verhältnissmässig zu »Ehrgefühl, Dankgefühl«?

Frére en religion = *Mitthresk(e)ner,* m. Mz. uv.

Sœur en religion = *Mitthresknerin,* w. Mz. — *nen.* Mitnonne.

Coréligionnaire = der, die *Mitthreskige;* ein *Mitthreskiger,* eine *Mitthreskige* oder *Threskengenoss.*

Société de coréligionnaires = *Threskengenossenschaft.*

Enseignement de la religion = *Threskenunterricht.*

Réforme religieuse = *Threskenverbesserung.*

Dieses Verzeichniss möchte noch vermehrt werden, aber ich stelle diese Aufgabe Anderen anheim; denn es genügt, dass ich es anschaulich dargethan zu haben denke: erstens, die deutsche Farbe des vorgeschla-

genen Wurzelwortes *Threske;* zweitens, seine erspriessliche Ergiebigkeit und drittens, seine Nothwendigkeit um die deutsche Sprache von dem anstössigen und noch dazu unvermögenden Worte *Religion* zu befreien.

Zweifelsohne kann man einwerfen: »so gut das neue Wurzelwort auch sein mag, nichts desto weniger wird es der Mehrzahl der Deutschen lange unverständlich bleiben.« Ich stimme dabei. Im Anfange soll es nur von den Gelehrten aufgefasst, begünstigt und hoffentlich angewandt werden. Es bleibt ihnen die leichte Aufgabe übrig das neue Wurzelwort sammt seinen Ableitungen und Zusammensetzungen in ihren Schriften mit Randglossen zu erklären, wie im gleichen Falle der selige Martin Luther es gethan hätte. Dadurch würde das Wort allmählich fortschreitend gemeinfasslich werden.« —

Wie liebenswürdig, dass selbst Fremde unsrer armen deutschen Sprache allmählich aufzuhelfen suchen!

Berlin. Dr. M. Strack.

2. (Friedrich der Grosse und die alten Sprachen). Herr Dr. Beck hat in dieser Zeitschrift oft betont, dass Friedrich der Grosse von den Schulen vor Allem Lehren des Nützlichen verlangt habe. Wenn wir dagegen einige eigene Worte des grossen Königs anführen, so geschieht es nicht, um die Rechtsansprüche der Realschulen irgendwie zu bekämpfen (denn bei der ganz anders gearteten Bedeutung, die manche Wissenschaften heutzutage haben, können vor hundert Jahren gethane Aeusserungen über Realismus in der Schule nur noch in sehr bedingter Weise auf Autorität Anspruch machen), sondern lediglich zum Zweck factischer Berichtigung.

Wendt, Zur Geschichte des Gymnasiums zu Hamm (Programm zur Feier des 200jährigen Jubiläums des Gymnasiums zu Hamm), 1857, S. 16, theilt aus dem am 1. Dec. 1779 »auf Sr. Königl. Majestät Allergnädigsten Specialbefehl vom Minister Zedlitz an die Klevesche Regierung« erlassenen Lehrplan u. a. folgende Stelle mit: »Endlich wird auch aufgegeben, die Einrichtung zu treffen, dass alle die, so sich den Studien widmen, das Griechische und Lateinische emsig treiben, dass die Lehrer sich des Quintilians Vorschriften als eine Methodik bekannt machen müssen, inmassen wir Allerhöchstselbst dieses schlechterdings verlangen.“

Dass Hr. Dr. Beck diese Stelle, auf die wir auch nur zufällig aufmerksam wurden, nicht kannte, kann nicht verwundern. Aber warum erwähnt er nicht jene gleichinhaltige Kabinetsordre Friedrich's des Grossen welche K. Schmidt, Geschichte der Pädagogik, 2. Aufl. III, S. 572 ff. anführt, und deren K. L. Roth, Kleine Schriften, I S. 179 gedenkt?!

H. S.

3. Verzeichniss der Vorlesungen der Akademie für moderne Philologie in Berlin.

Historische Grammatik der deutschen Sprache (II. Th. Ableitung und Wortbildung) wird am Mittwoch und Sonnabend von 3—4 Uhr vortragen Dr. W. Begemann. — Die Gedichte Walther's von der Vogelweide erklärt am Montag, Donnerstag und Freitag von 6—7 Uhr Dr. W. Begemann. — In den deutschen Uebungen wird die Lectüre von Hartmann's Iwein nach Benecke-Lachmann fortgesetzt werden. Dr. W. Begemann. — Angelsächsische und altenglische Uebungen mit Zugrundelegung des altenglischen Lesebuchs von Zupitza (Wien 1874) Dienstag

und Freitag von 4—5 Uhr Dr. Zernial. — Historische Grammatik der englischen Sprache (I. Theil Lautlehre und Flexionslehre) wird am Sonnabend von 4—6 Uhr vortragen Director Dr. Immanuel Schmidt. — Die Lehrmethode der englischen Grammatik wird am Montag und Donnerstag von 2—3 Uhr erläutern Prof. Dr. van Dalen. — Einleitung in das Studium Chaucer's wird am Freitag von 5—6 Uhr vortragen Dr. Th. Vatke. — Spener's Faery Queene. B. I erklärt am Mittwoch und Sonnabend von 3—4 Uhr Prof. Dr. Herrig. — Shakespeare's Hamlet erklärt am Montag und Donnerstag von 2—3 Uhr Prof. Dr. Leo. — Dickens' Christmas Carol wird am Dienstag und Freitag von 5—6 Uhr erklären Prof. Dr. A. Hoppe. — Englische Litteraturgeschichte. Johnson's Circle at the »Mitre«. Mittwoch und Sonnabend von 6—7 Uhr Prof. G. Boyle. — Exercises in English style. Montag von 5—6 Uhr Mr. Wright. — Uebungen in freien englischen Vorträgen werden am Donnerstag von 5—6 Uhr geleitet von Mr. Wright. — Die Syntax der französischen Sprache wird am Montag und Donnerstag von 6—7 Uhr vortragen Dr. Goldbeck. — Historische Wortlehre des Französischen (Wortbildung und Flexion) wird am Montag von 3—5 Uhr vortragen Dr. G. Lücking. Französische Aussprache mit physiologisch-historischer Begründung. (Die Vocale, Lehre vom Accent). Dienstag von 5—6 Uhr. Dr. A. Benecke. Horace von Corneille. Dienstsg von 6—7 Uhr Dr. A. Benecke. — La chanson de Roland (nach der Ausgabe v. Th. Müller, Göttingen 1863) wird am Donnerstag von 3—5 Uhr erklären Dr. Scholle. — Les lettres provinciales p. B. Pascal, mit Vorausschickung einer Geschichte der französischen Prosa bis zur Mitte des XVII. Jahrhunderts, Montag und Donnerstag von 2—3 Uhr Dr. Crouze. — Provenzalische Grammatik (Lautlehre und Formenlehre) wird Dienstag und Freitag von 6—7 Uhr vortragen Prof. Dr. Mahn. — Provenzalische lyrische und epische Gedichte wird Mittwoch und Sonnabend von 6—7 Uhr erklären Prof. Dr. Mahn. — Histoire de la littérature française. Dienstag und Mittwoch von 5—6 Uhr Mr. Marelle. — Exercises orthoépiques et prosodiques. Dienstag von 4—5 Uhr geleitet von Mr. Marelle. — Syntax der italienischen Sprache, verbunden mit Uebungen, Montag und Donnerstag von 5—6 Uhr Dr. H. Buchholtz. — Dante's Paradiso erklärt Mittwoch und Sonnabend von 6—7 Uhr Dr. H. Buchholtz. — Exercises de style français Mittwoch von 4—5 Uhr Prof. Pariselle. — Uebungen in freien französischen Vorträgen werden am Freitag von 4—5 Uhr geleitet von Dr. Burtin. — Grammatik der spanischen Sprache mit praktischen Uebungen, Montag und Donnerstag von 3—4 Uhr Dr. Foerster. — Don Quijote von Cervantes wird am Montag von 4—5 Uhr erklären Dr. Foerster. — Ausgewählte Komödien von Ludwig Holberg wird Mittwoch und Sonnabend von 3—4 Uhr erklären Dr. Chr. Rauch. — Schwedische Grammatik mit praktischen Uebungen, Montag und Donnerstag von 6—7 Uhr Dr. von Nordenskjöld. — Tegnér's Frithjofssaga wird am Donnerstag von 7—8 Uhr erklären Dr. von Nordenskjöld. — Praktische Uebungen im Unterrichten werden in zu verabredenden Stunden geleitet von Prof. Dr. Herrig.

IV. Archiv.

Königreich Bayern.

Königlich Allerhöchste Verordnung, die Einrichtung einer technischen Oberleitung der humanistischen und technischen Mittelschulen betreffend. Vom 22. November 1872.

Ludwig II. von Gottes Gnaden König von Bayern, Pfalzgraf bei Rhein, Herzog von Bayern, Franken und in Schwaben etc. Wir finden Uns bewogen über die Einrichtung einer technischen Oberleitung der humanistischen und technischen Mittelschulen zu verordnen, was folgt:

§ 1. Für die oberste fachmännische Berathung und Bearbeitung der Angelegenheiten der — humanistischen und technischen — Mittelschulen wird in Unserem Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten ein besonderes Collegium gebildet.

§ 2. Dasselbe führt die Bezeichnung »Oberster Schulrath« und besteht aus einer angemessenen Zahl von Professoren der Landes-Universitäten und der polytechnischen Hochschule, wie aus Rectoren und Professoren von humanistischen und technischen Mittelschulen.

§ 3. Die Mitglieder des obersten Schulrathes werden von Uns ernannt. Dieselben versehen ihre Function als ein jederzeit widerrufliches Nebenamt.

§ 4. Der oberste Schulrath hat alle zur Zuständigkeit Unseres Unterrichtsministeriums gehörigen Angelegenheiten der humanistischen und technischen Mittelschulen, soweit dieselben zur collegialen Behandung geeignet sind, zu berathen und gutachtlich zu bearbeiten. Derselbe hat insbesondere auch die Entschliessungen und Verfügungen auf die von seinen Mitgliedern im Auftrage Unseres Staatsministeriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten vollzogenen Visitationen der Mittelschulen zu entwerfen und die Qualificationen des Lehrpersonals dieser Anstalten gutachtlich fetzustellen.

Dem obersten Schulrathe können nach dem Ermessen Unseres Staatsministers des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten auch sonstige, auf das Schulwesen bezügliche Gegenstände zur gutachtlichen Aeusserung zugewiesen werden.

Den Mitgliedern des obersten Schulrathes ist es unbenommen selbständige Anträge hinsichtlich der Verhältnisse und Einrichtungen der humanistischen und technischen Mittelschulen zu stellen.

§ 5. Der oberste Schulrath erledigt seine sämmtlichen Geschäfte in collegialer Berathung auf Vortrag eines Referenten, welcher in allen wichtigeren und specielle Fachkenntnisse voraussetzenden Gegenständen aus den Mitgliedern des obersten Schulrathes, in den übrigen dem letzteren zugewiesenen Angelegenheiten aber aus der Reihe der Ministerialreferenten bestellt wird.

Zur Erledigung seiner Aufgaben versammelt sich der oberste Schulrath in periodisch wiederkehrenden und erforderlichen Falles auch in ausserordentlichen Sitzungen in Unserem Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten. Die auswärts wohnenden Mitglieder des obersten Schulrathes sind nur zu den wichtigen Berathungen desselben einzurufen.

§ 6. In den Sitzungen des obersten Schulrathes führt Unser Staatsminister des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten, bei Verhinderung desselben aber das hiefür bestimmte Mitglied des obersten Schulrathes den Vorsitz.

Ueber die Berathung wird ein Protokoll geführt, welches die Endgutachten des obersten Schulrathes mit kurzer Angabe der Motive zu enthalten hat. Zu diesem Behuf wird dem Collegium von Unserem genannten Staatsministerium ein Protokollführer beigegeben.

Die mit dem Referate über die humanistischen und technischen Mittelschulen in Unserem Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten betrauten Ministerialbeamten wohnen den Sitzungen des obersten Schulrathes an.

Im Uebrigen wird die formelle Behandlung der Geschäfte des obersten Schulrathes seitens Unseres genannten Staatsministeriums nach Bedürfniss durch eine besondere Instruction geregelt werden.

§ 7. Unser Staatsminister des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten ist ermächtigt, nach Bedürfniss auch andere Sachverständige zu den Berathungen des obersten Schulrathes beizuziehen.

§ 8. Den Mitgliedern des obersten Schulrathes werden für die Dauer ihrer Function angemessene jährliche Functionsbezüge aus Staatsmitteln gewährt. Die auswärts wohnenden Mitglieder desselben erhalten zugleich im Falle ihrer Einberufung die regulativmässigen Tagegelder und Vergütung der Reisekosten.

§ 9. Gegenwärtige Verordnung tritt mit dem 1. Januar 1873 in Wirksamkeit.

Unser Staatsminister des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten ist ermächtigt, die zum Vollzuge derselben weiter erforderlichen Bestimmungen zu treffen.

Gegeben zu Hohenschwangau, den 22. November 1872.

Ludwig.

Dr. v. Lutz.

Auf Königlich Allerhöchsten Befehl
der General-Secretär
Ministerialrath v. Bezold.

Bekanntmachung, die Zeugnisse über die wissenschaftliche Qualification zum einjährig freiwilligen Dienste betreffend. Vom 1. September 1873.

Staatsministerien des Innern beider Abtheilungen und Kriegsministerium.

Seine Majestät der König haben in der Absicht die Anforderungen an Studirende zum Eintritte in den einjährig freiwilligen Dienst in Bayern mit den in anderen deutschen Staaten gestellten Anforderungen in thunlichsten Einklang zu bringen Allerhöchst zu genehmigen geruht, dass statt des bisher verlangten Besuches der II. Gymnasialclasse und der IV. Classe des Cadettenkorps der Besuch der I. Gymnasialclasse beziehungsweise der III. Classe des Cadettencorps zum Nachweis der wissenschaftlichen Qualification für den einjährig freiwilligen Dienst hinreichend erachtet werde.

Hiernach hat § 154 Ziff. 2 lit. b und e der Miltär-Ersatz-Instruction für das Königreich Bayern vom 30. Juli 1872 nunmehr zu lauten:

Den Nachweis der wissenschaftlichen Qualification durch Atteste bayerischer Lehranstalten können nur führen:

b) die Schüler eines humanistischen oder Realgymnasiums, welche ein Jahresschlusszeugniss über den regelmässigen Besuch der I. Classe und die hierdurch erlangte Befähigung zum Aufrücken in die nächste höhere Classe beibringen.

Die Zeugnisse hierüber müssen von der Lehrerconferenz festgestellt sein.

e) Die Zöglinge des Cadettenkorps zu München nach Absolvirung der III. Classe und erlangter Bewilligung zum Aufrücken in die nächste höhere (IV.) Classe.

Im Uebrigen hat es bei den bisherigen Bestimmungen sein Verbleiben.

München, den 1. September 1873.

Auf Seiner Königlichen Majestät Allerhöchsten Befehl.

Freiherr v. Pranckh. Dr. v. Lutz. v. Pfeufer.

Durch den Minister der General-Secretär:
an dessen Statt
Regierungsrath Zenetti.

Grossherzogthum Baden.

Ministerialverfügung, die Benennung und Classeneintheilung der Gelehrtenschulen und Realgymnasien betreffend. Vom 11. Juni 1872.

Mit höchster Ermächtigung aus Grossherzoglichem Staatsministerium vom 29. Mai l. J. wird unter theilweiser Abänderung der §§ 3 und 5 der Landesherrlichen Verordnung vom 1. October 1869 und der §§ 2, 3 und 4 der Landesherrlichen Verordnung vom 25. Juli 1868, sowie der diesseitigen Verordnungen vom 2. October 1869 und vom 30. Juli 1868 verordnet, wie folgt:

§ 1. Die vollständige Gelehrtenschule (bisher Lyceum) wird Gymnasium, die nur sieben Jahrescurse umfassende Gelehrtenschule (bisher Gymnasium) wird Progymnasium genannt.

§ 2. Die Classen der Gelehrtenschulen (Gymnasien, Progymnasien, Pädagogien) heissen in Zukunft von der niedersten bis zur höchsten: Sexta, Quinta, Quarta, Tertia B und A oder Unter- und Ober-Tertia), Secunda (Secunda B und A oder Unter- und Ober-Secunda) und Prima (Prima B und A oder Unter- und Ober-Prima).

§ 3. Das Realgymnasium hat sechs Classen, welche von der niedersten bis zur höchsten heissen: Sexta, Quinta, Quarta, Tertia, Secunda und Prima. Die Tertia und Secunda umfassen je zwei Jahrescurse (Tertia B und A oder Unter- und Ober-Tertia, und Secunda B und A oder Unter- und Ober-Secunda).

An Stelle der in den §§ 3 und 4 der Landesherrlichen Verordnung vom 25. Juli 1868 erwähnten fünften, sechsten, siebenten und achten Classe des Rerlgymnasiums tritt die Ober-Tertia, Unter-Secunda, Ober-Secunda und Prima.

Karlsruhe, den 11. Juni 1872.

Grossherzogliches Ministerium des Innern.
Jolly.

Vdt. Schenkel.

Königreich Preussen.

Ministerial-Verfügung, die Stellung der den sog. Altkatholiken angehörenden Lehrer höherer Unterrichts-Anstalten betreffend.

Berlin, den 4. August 1873.

Aus dem Berichte des Königlichen Provinzial-Schul-Collegiums vom 28. Juni cr. erhellt nicht, dass in der dortigen Provinz eine Veranlassung vorliegt, Betreffs derjenigen Lehrer der höheren Lehranstalten, welche durch ihre auch äusserlich kund gegebene Stellung den Altkatholiken angehören eine andere Anordnung zu treffen als die in der Verfügung vom 28. December v. J. — U. 39,817 — vorgeschriebene und durch das Centralblatt vom März cr. (pag. 138) publicirte. Wie in den anderen Provinzen die von dem Königlichen Prorinzial-Schul-Collegium befürchteten Unzuträglichkeiten, soviel hier bekannt geworden, nicht eingetreten sind, wird es auch in der Provinz N. voraussichtlich nicht der Fall sein, und wird auch dort in der Regel eine hinlängliche Zahl altkatholischer Lehrer vorhanden sein, welche sich im Gewissen nicht verpflichtet fühlen der Beiwohnung des römisch-katholischen Gottesdienstes und der Beaufsichtigung der Schüler während desselben sich zu enthalten. Wo dies ausnahmsweise nicht der Fall sein sollte, wird die Beaufsichtigung älteren Schülern übertragen werden können.

Der Minister der geistlichen etc. Angelegenheiten.
Im Auftrage: Greiff.

An
das Königliche Provinzial-Schulcollegium zu N.
U. 26,549.

V. Schulnachrichten.

1. Unsere Mittheilung über die Ermächtigung zum Studium der Medicin halten wir trotz der formellen Entgegnung des Reichsanzeigers so lange aufrecht, bis Se. Excellenz der Herr Minister Delbrück selbst sie als unrichtig bezeichnet, fügen aber hinzu, dass die Particular-Regierungen sich für die einzelnen Fälle ihre Zustimmung vorbehalten haben, und dass das preussische Ministerium diese Zustimmung in dem erwähnten Falle ohne Angabe irgend eines Grundes versagt hat.

2. Ueber die Maturitätsprüfung auf den Realschulen des preussischen Staats im Jahre 1873 theilt die »N. A. Z.« folgende statistische Angaben mit: Auf den 80 Realschulen I. Ordnung, von denen in 6 Reifeprüfungen nicht stattfanden, meldeten sich im Ganzen 538 Abiturienten zur Prüfung (darunter 17 Extraneer). Davon wurden 18 zurückgewiesen, 22 traten zurück (5 davon Extraneer), 495 vollendeten die Prüfung. Von letzteren erhielten 482 das Zeugniss der Reife (darunter 11 Extraneer), während 13 (darunter 2 Extraneer) die Prüfung nicht bestanden. Von den für reif Erklärten waren 7 unter 17 Jahre, 37 waren 17 Jahre, 128 waren 18 Jahre, 147 waren 19 Jahre, 94 waren 20 Jahre, 69 waren 21 Jahre und darüber alt. Zu Universitätsstudien gingen von den Maturis über 89, zum Militärdienst 38, zum Staatsbaudienst 133, zum Bergfach 5, zum Post-, Steuer- und Forstfach 94, zur Oekonomie und Industrie 433. Im Jahre 1872 waren 492 Abiturienten vorhanden, darunter 12 Extraneer), von denen 425 (darunter 9 Extraneer) die Prüfung bestanden. Im Jahre 1873 bestanden mithin 57 die Prüfung mehr als 1872 und fanden 49 Mehranmeldungen gegen das Vorjahr statt. — Auf den 5 von 16 Realschulen II. Ordnung, bei denen überhaupt Reifeprüfungen abgehalten wurden, meldeten

sich im Jahre 1873: 14 Abiturienten, welche sämmtlich die Prüfung vollendeten und bestanden; 3 derselben waren unter 17, 2 über 20 Jahre alt. Die für reif Erklärten widmeten sich sämmtlich der Oekonomie und Industrie. Im Jahre 1872 fanden 10 Meldungen statt (mithin 1873 4 mehr), die Prüfung bestanden 9 Abiturienten, mithin 1873 5 mehr.

3. Berichtigung.

In der Einleitung zum III. Bd. des »höheren Schulwesens in Preussen erzählt Hr. Geh. Ober-Regierungsratth Wiese (S. 35 A. 1):

»In Gera wurde u. A. auch beschlossen, bei politischen Wahlen die Wahl des Candidaten von seiner Stellung zur Realschulfrage abhängig zu machen.«

Da diese Mittheilung in einem Werke mit officiellem Charakter gemacht wird; da der weitere Zusatz — sowie die »Beschlüsse der Conferenz« sämmtlichen deutschen Staatsministerien zu übermitteln — schliessen lassen könnte, dass jene Mittheilung einer solchen Uebermittlung entnommen sei; da ferner versucht ist (S. IV) die Bewegung auf dem Schulgebiete »mit derjenigen Objectivität darzustellen, welche Pflicht und Aufgabe der Geschichte ist«: so erlaube ich mir zu Nutz und Frommen aller Betheiligten die Bemerkung, dass genannte Mittheilung ein Mythus ist, der in kein objectiv gehaltenes Geschichtswerk gehört.

Die Sache verhält sich einfach so: Während der Verhandlungen über den Antrag »Geld zu sammeln, um die für unsere Bestrebungen nöthig erscheinenden Schriften drucken lassen, die nöthigen Reisen des Ausschusses u. s. w. bestreiten zu können, ergriff ich das Wort und äusserte (für die Genauigkeit des Wortlautes kann ich nicht mehr einstehen, wohl aber für die des Sinnes): »Von den Abgeordneten haben sich leider noch viel zu wenige bemüht sich Kenntniss von dem Wesen, den Zwecken und Leistungen der Realschule zu verschaffen. Als daher der Reichscommissar von Voigts-Rheetz einst äusserte, dass seit (ich glaube 1854 oder 55) auf den Cadettenanstalten der Lehrplan der Realschulen I. Ordn. befolgt sei: entgegnete ihm Niemand, dass es in dem genannten Jahre noch gar keine Realschule I. Ord. gab. Wenn aber ein Abgeordneter, wie Dr. Paur, sich durch gründliche Untersuchungen ein eigenes Urtheil verschafft, dann halten die anderen ihn für voreingenommen. Wir können viel dazu beitragen, dass es anders wird. Wenn bei einer Landtagswahl ein Lehrer Wahlmann wird, dann lege er dem Candidaten, der seine Wahlrede gehalten hat, die Frage vor, wie er zur Realschulfrage steht. Der Mann wird in Verlegenheit gerathen, aber sich künftig auch um diesen Gegenstand kümmern; damit ist der Zweck erreicht. Auf die Wahl selbst braucht der Vorfall gar nicht einzuwirken; denn in den meisten Fällen versteht der Candidat der einen Partei von der Realschulfrage gerade so wenig wie der der anderen.

Einen Antrag habe ich nicht gestellt. Ich habe nur zu einem bereits gestellten anderen Antrage gesprochen.

Daraus machte der Berichterstatter der National-Zeitung: ein von mir gestellter Antrag in dem von Herrn G. O. R. Wiese gegebenen Wortlaute sei einstimmig angenommen. Zuerst glaubte ich, auch unsere blindesten Gegner würden uns Verstand genug zutrauen, um sich nicht solche Dinge aufbinden zu lassen. Als aber die National-Zeitung auch noch über Interessen-Vertretung leitartikelte und den vermeinten Beschluss abermals anzog — da bat ich sie zu widerrufen. Das hat sie auch gethan, wie es scheint, nachdem sie sich bei anderen Leuten gründlich erkundigt hatte.

Bernburg, Januar 1875. Dr. Fischer.

4. Die »Dresdener Nachrichten« bringen die Mittheilung, dass gegenwärtig im Königl. sächsischen Ministerium des Cultus und Unterrichts ein Gesetz über den höheren Unterricht ausgearbeitet werde. Der Herr Minister von Gerber selbst gebe die leitenden Gesichtspuncte an, während die einzelnen Abtheilungen (Gymnasium, Realschule, Seminare) von den Schulräthen Gilbert, Schlömilch, Brunnemann ausgearbeitet werden.

5a) An das Abgeordnetenhaus sind zwei fast gleichlautende Petitionen gerichtet wordon. Die erste, welche weiter geht und alle höheren Schulen (also auch die öffentlichen höheren Töchterschulen) ins Auge fasst und von dem in Braunschweig gewählten Ausschusse eingereicht ist, beantragt: »Die pro fac. doc. geprüften und definitiv angestellten Lehrer an sämmtlichen vom Staate anerkannten höheren Schulen rücksichtlich der Bezüge gleich zu stellen, insbesondere den Normaletat mit einem Durchschnittsgehalt von 1050 Thlr. für jeden dieser Lehrer bei allen staatlich anerkannten höheren Schulen durchzuführen.«

Begründet wird dieselbe folgendermassen:

»Wie für Gymnasien, Realschulen I. O. und nachträglich für die reorganisirten Gewerbeschulen, so ist neuerdings auch für die höheren Schulen mit geringerer Cursusdauer — Realschulen II. O., höhere Bürgerschulen und Progymnasien (Centralblatt für dle gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preussen, August-Heft S. 484) — ein Normaletat von der Unterrichtsbehörde aufgestellt worden. Das Durchschnittsgehalt hat man aber nicht zu 1050 Thlr. sondern zu 950 Thlr. angenommen. Bei Berechnung dieses Durchschnittsgehalts wird die Stelle des Rectors als Lehrerstelle behandelt, während für die Directoren der Gymnasien und Realschulen I. O. und vermuthlich auch der reorganisirten Gewerbeschulen ein besonderer Etat besteht. In Uebereinstimmung mit der diesen Bestimmungen zu Grunde liegenden Anschauung stellt die Verfügung des Königlichen Unterrichtsministeriums vom 10. September 1874 (Centralblatt etc. October-Heft S. 613) die Rectoren der vollberechtigten Progymnasien, höheren Bürgerschulen und Realschulen II. O. bezüglich der bei Dienstreisen zu liquidirenden Diäten und Reisekosten, mit anderen Worten also dem Range nach, den Oberlehrern der Gymnasien und Realschulen I. O. gleich.

Wenn diese Massregeln dauernd in Anwendung blieben, so würde das höhere Schulwesen dadurch empfindlich geschädigt und namentlich die freie Entwickelung desselben in verderblicher Weise gehemmt werden. Der unterzeichnete, von der zweiten deutschen Realschulmänner-Versammlnng in Braunschweig gewählte Ausschuss wendet sich daher mit der Bitte an das Hohe Haus der Abgeordneten dahin wirken zu wollen,

dass die pro fac. doc. geprüften und definitiv angestellten Lehrer sämmtlicher vom Staate anerkannten höheren Schulen rücksichtlich der Bezüge gleichgestellt, dass insbesondere der Normaletat mit einem Durchschnittsgehalt von 1050 Thlr. für jeden dieser Lehrer bei allen staatlich anerkannten höheren Schulen durchgeführt werde.

Zur Begründung dieses Gesuchs erlaubt sich der Ausschuss nachstehend die thathsächlichen Verhältnisse und die mit ziemlicher Sicherheit vorauszusehenden Folgen der Durchführung jener Bestimmungen darzulegen.

Die höhersn Schulen mit 6—7jährigem Cursus bestehen meistens in kleineren Städten, wo sie die einzigen höheren Schulen sind, seltener in grösseren Städten neben höheren Schulen mit längerer Cursus-Dauer. Im letzteren Falle sind sie stets für den eigentlichen Bürgerstand bestimmt, im ersteren sollten sie vorwiegend diese Bestimmung haben und nur nebenbei für eine verschwindende Minderheit durch geeignete Einrichtungen andere Zwecke verfolgen. Die sie besuchenden Schüler erhalten, vereinzelte Ausnahmen abgerechnet, in diesen Schulen ihre ganze wissenschaftliche Ausbildung und treten dann fast ausnahmslos in einen gewerblichen Beruf ein. So sehr nun auch die Ansichten der Schulmänner in manchen die zukünftige Organisation des höheren Schulwesens betreffenden Fragen aus einander gehen, darin herrscht, wie auf diesem Gebiete verhältnissmässig selten, Uebereinstimmung, dass Schulen mit 6 bis 7jährigem Cursus, welche ganz besonders für solche Schüler berechnet sind, die sie absolviren und durchschnittlich mit vollendetem 16. Lebensjahre verlassen, durch die staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse unabweislich gefordert werden. Dass gerade diese Schulen recht zahlreich ins Leben gerufen werden, erfordert die gesunde Entwickelung unsrer Zustände. Der Ausschuss kann sich einer eingehenden Erörterung dieser Seite der Frage enthalten, weil auch die Unterrichtscommission des Abgeordneten-

hauses sich dieser Ansicht angeschlossen hat. (Bericht des Abgeordneten Seyffardt im dritten Bericht der Commission des Unterrichtswesens über Petitionen während der Session 1873—1874. S. 8 und 9.)

Man hat erkannt, dass gerade die zahlreichen Schüler, welche die höheren Schulen sogleich nach Erlangung des Freiwilligenzeugnisses verlassen, in ihrem späteren Leben von hervorragendem Einflusse in Gemeinde und Staat sind, schon deshalb, weil in ihren Händen grösstentheils die materiellen Güter sich befinden. Diese Schüler können sich nur dann eine für sie passende Schulbildung aneignen, wenn man, statt sie auf die unteren und mittleren Classen der Gymnasien und Realschulen I. O. zu verweisen, für sie berechnete Schulen schafft, die ihnen etwas Ganzes an Bildung ins Leben mitgeben.

Die Selbstverwaltung, welche jetzt auf allen Gebieten des staatlichen Lebens angestrebt wird, kann niemals zur Wahrheit werden, wenn man nicht für sie in jenen Schülern die geeigneten Organe schafft. Die wenigen Studirten kleinerer Orte sind für die Selbstverwaltung von geringem Werthe. Abgesehen davon, dass keineswegs bei jedem das nothwendige Geschick und die erforderliche Opferwilligkeit zu finden sind, liegen vielen von jenen Studirten die Angelegenheiten der Gemeinden und Kreise viel zu fern, als dass sich bei ihnen eine dauernde Hingabe an dieselben erwarten liesse.

Aus diesen Gründen ist besonders in der neuesten Zeit das Bedürfniss von Mittelschulen allgemein anerkannt worden. Lebensfähigkeit werden derartige Schulen aber nur haben, wenn auf ihnen die Berechtigung zum einjährigen Dienst erworben werden kann, und so lange man hierfür zwei fremde Sprachen fordert, werden die »Mittelschulen« die Einrichtung der Realschulen II. O. oder der höheren Bürgerschule ohne Latein haben müssen. Wir berufen uns zum Belege dieser Behauptung auf eine vielfach genannte Breslauer Mittelschule, die unseres Wissens neuerdings auch den Namen »höhere Bürgerschule« angenommen hat. Wahrscheinlich werden auch manche der jetzigen höheren Bürgerschulen mit Latein auf die Dauer von der Erlaubniss das Englische oder Lateinische aus dem Lehrplan zu entfernen (Centralblatt, Juni-Heft S. 327) Gebrauch machen und das Erstere wählen.

Will man nun wirklich die »Mittelschule« oder, um den entsprechenden amtlichen Namen zu gebrauchen, die Realschule II. O. bez. die höhere Bürgerschule ohne Latein zu gedeihlicher Entwickelung bringen, so müssen auch die äusseren Verhältnisse der Lehrer in einer die billigen und gerechten Ansprüche derselben befriedigenden Weise geregelt werden.

Mit der Beibehaltung eines Durchschnittsgehalts von 950 Thlr. für jeden pro fac. doc. geprüften Lehrer an jenen Anstalten degradirt man die Schulen, legt den Keim der Verkümmerung in sie hinein und schädigt so einen sehr erheblichen und wichtigen Theil der Bevölkerung in seinen höchsten Interessen. Zwar werden einsichtige Communen ihre eignen Wege gehen und das thun, was sie für das Gedeihen ihrer Schulen erspriesslich halten; indessen wird diese Einsicht häufig fehlen, und selbst dort, wo einzelne selbständig denkende Männer in den städtischen Vertretungen für das Wohl der Schule eintreten, werden sie leider häufig genug nicht gegen diejenigen durchdringen können, die höheren Schulen wenig günstig gesinnt sind und nun mit einem Hinweis auf den Anspruch der Behörden lästige Forderungen leicht und bequem abweisen können. Communen aber, welche Staatszuschuss erhalten, sind die Hände vollständig gebunden. Wollten sie, durch die Verhältnisse gedrängt, die Gehälter über den Durchschnittssatz von 950 Thlr. erhöhen, so würde der Staatszuschuss zurückgezogen werden, oder es wird der Ueberschuss bei Gewährung von Wohnungsgeldzuschüssen in Rechnung gebracht.

Und was für Gründe kann es überhaupt wohl geben, um für die Schulen mit weniger als 9jährigem Cursus*) ein geringeres Durchschnittsgehalt anzunehmen als für die Schulen mit 9jährigem Cursus?

*) Für die Aufnahme in die reorganisirte Gewerbeschule werden von dem

Zwischen Gymnasien und Realschulen I. O. macht man je nach den Verhältnissen der einzelnen Anstalten keinen Unterschied. Wahrscheinlich geht man also bei jener Massnahme von der Voraussetzung aus, dass Schulen mit 6—7jährigem Cursus wohl mit pädagogisch und wissenschaftlich weniger tüchtig ausgebildeten Lehrern auskommen können als eine Schule mit 9jährigem Cursus. Nun bedürfen aber Realschulen II. O. und höhere Bürgerschulen ohne Latein (Mittelschulen) mit einfachen Classen jedenfalls vier Lehrer mit einem Zeugniss ersten Grades: einen Lehrer für Mathematik und Physik, einen für Chemie und beschreibende Naturwissenschaften und einen Lehrer für Deutsch und Geschichte. Den Unterricht in einer dieser Gruppen von Fächern wird der Director übernehmen, so dass also noch drei Stellen mit Lehrern zu besetzen bleiben, die ein Zeugniss ersten Grades haben.

Geschieht das nicht, so wird der Schule das Vertrauen des Publicums von vorn herein fehlen. Diese Unterrichtsanstalten würden neben den Schulen mit 9jährigem Cursus als Pariahs dastehen und die Stellung ihrer Lehrer in der Bevölkerung eine durchaus unangemessene sein. Wir fassen aber auch die Mission der Lehrer an höheren Schulen, namentlich in kleineren Orten, dahin auf, dass sie dem geistigen Leben in der Bevölkerung Nahrung und Aufschwung geben. Ja es wird in kleineren Städten diese Aufgabe sogar vorwiegend dem Lehrercollegium der höheren Schule zufallen, und es ist zu bedauern, wenn es nicht die nöthigen Kräfte hat, um sie zu erfüllen.

Man darf nicht etwa einwenden, die Lehrer an den Schulen mit 6—7jährigem Cursus hätten jüngere Schüler zu unterrichten und niedrigere Partieen der wissenschaftlichen Unterrichtsgegenstände zu behandeln als die Lehrer an Gymnasien und Realschulen I. O. Man verlangt doch an allen Schulen von jedem Lehrer ein grösseres Mass von Kenntnissen als er selbst lehren soll.

Es ist ungleich schwieriger und mühevoller, 15- bis 16jährige Schüler in den Elementen zu unterrichten und ihnen den Stoff so zurecht zu legen, dass sie mit einem gewissen Abschluss an Wissen die Schule verlassen, als 18- bis 19jährige Schüler unterrichtend zu leiten. Die diesem anscheinend widersprechende Sitte angehenden Lehrern den Unterricht in den unteren und mittleren Classen zu geben ist eben eine verkehrte. Auch gehört eine gewisse Entsagung dazu sich dauernd dem Unterrichte jüngerer Schüler ganz hinzugeben.

Hierzu kommen noch die mannichfachen sonstigen Nachtheile, die mit der Beschäftigung an den Schulen mit 6—7jährigem Cursus meistens verbunden sind. Viele von jenen Anstalten liegen in Städten mit 10—20000 Einwohnern. Wer das Leben in diesen meist industriellen Städten kennt, weiss, wie wenig sie an geistiger Anregung bieten. Die Wahl des Umgangs ist für den Lehrer sehr beschränkt, gesellige Vergnügungen finden selten statt und sind dann ungleich kostspieliger als in grösseren Städten. Die Lebensmittel sind in solchen kleinen Städten mindestens so theuer und dabei weniger leicht zu haben als in den benachbarten grösseren Städten. An Wohnungen, deren Preis kaum niedriger ist als in grösseren, ist wenig Auswahl. Unverheiratete Lehrer endlich finden nur sehr schwer und zu unverhältnissmässig hohem Preise ein Unterkommen, weil nur wenige Familien ein Geschäft daraus machen einzelnen Herren Kost und Wohnung zu geben. Was soll denn eigentlich einen tüchtigen und bewährten Lehrer veranlassen an eine Schule in einer kleineren Stadt, wo er so Manches entbehren muss, überzugehen oder an derselben zu bleiben, wenn er noch dazu schlechter besoldet wird als an einer Schule in einer grösseren Stadt?

Zwar wird man sagen, die Lehrer können nicht alle in die grösseren Städte gehen. Indessen können bei dem jetzigen Mangel an Lehrkräften, wel-

---

Schüler das vollendete 14. Lebensjahr und ein Mass von Kenntnissen verlangt, das durch 5jährigen Besuch einer höheren Schule erworben werden kann. Die Gewerbeschule selbst hat zwei Classen für den theorethischen Unterricht und eine Fachclasse. Der Cursus der reorganisirten Gewerbeschule ist also 8jährig.

cher durch die bisherige ganz ungenügende Besoldung herbeigeführt worden ist, tüchtige Lehrer in grösseren Städten zu jeder Zeit eine Stelle finden.

Man behauptet zwar, die Zahl der Candidaten des höheren Schulamts sei jetzt wieder im Zunehmen begriffen; indessen zeigt sich beim Ausschreiben jeder Lehrerstelle an einer höheren Schule, dass sich die Zahl der tüchtigen Candidaten nicht vermehrt hat. Dieser Mangel lässt sich ja auch aus naheliegenden Gründen herleiten. Durch die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht und damit der Freiwilligen-Einrichtung in ganz Deutschland werden ungleich mehr Lehrer für höhere Schulen erfordert als früher, und durch die erhebliche Vertheuerung des Studiums ist jungen Leuten aus minder wohlhabenden Familien das Studiren sehr erschwert.

Wie sich nun die Verhältnisse gestalten werden, wenn die Verschiedenheit der Normal-Etats weiter fortbesteht, ist nicht schwer zu sagen. Die Schulen mit 6- bis 7jährigem Cursus werden junge unerfahrene Lehrer gegen ein unverhältnissmässig hohes Gehalt heranziehen müssen. Bewähren sich diese, so werden sie versuchen, gegen eine unerhebliche Gehaltsverbesserung oder auch unter gleichen Gehaltsverhältnissen, an eine Schule mit 9jährigem Cursus zu kommen, und eine solche Gelegenheit wird sich bald bieten. Hier haben sie, abgesehen von sonstigen Annehmlichkeiten, für die Zukunft ein besseres Einkommen in Aussicht.

Im anderen Falle, wenn sich die jungen Lehrer nicht bewähren, werden sie natürlich an der Schule bleiben. Diese wird also ein Wartesaal, woraus die Abberufung an eine günstiger situirte Anstalt erfolgt, oder ein Sammelplatz für die Unfähigkeit. Bewährte Lehrer haben keine Veranlassung an eine Schule zu gehen, die ihnen Nichts bieten kann.

Vielfach ist anerkannt worden, dass Realschulen I. O. (man kann ganz aus denselben Gründen auch sagen Gymnasien oder Gewerbeschulen) an Orten gegründet sind, wo eine »Mittelschule«, d. h. eine Realschule II. O. oder eine höhere Bürgerschule ohne Latein, ungleich passender gewesen wäre. Wird man künftighin bei der Gründung neuer Schulen anders verfahren? So lange die Städte nur dann eine lebensfähige Schule und staatliche Zuschüsse in Aussicht haben, wenn sie zwischen Gymnasium, Realschule I. O. und reorganisirter Gewerbeschule wählen, sicherlich nicht. Die Lehrer haben ja das grösste Interesse daran statt einer »Mittelschule« eine jener Schulen zu Stande zu bringen. Diese erhält leicht einen reichlich bemessenen Staatszuschuss, und die Lehrer bekommen höhere Gehälter. Da braucht man sich doch nicht zu wundern, wenn die Gründung von Mittelschulen unter den Lehrern so wenig Anklang findet.

Die städtischen Behörden sind, wenn die Ungleichheit der Normal-Etats fortbesteht, in einer ganz schiefen Lage, wenn sie nicht von vorn herein auf Staatszuschüsse verzichten wollen. Sollen sie eine für die Verhältnisse passende Mittelschule gründen? Dann bekommen sie keinen oder nur einen sehr geringen Staatsbeitrag. Ersteres ist der Fall, wenn sie selbst recht grosse Opfer für die Schule bringen, Letzteres, wenn sie es vorziehen ihre »Leistungsunfähigkeit« zu beweisen und dabei Erfolg haben. Oder sollen sie — selbst in Städten, wo sich nur ausnahmsweise ein Schüler dem Studium oder der Technik widmet — ein Gymnasium, eine Realschule I. O. oder eine reorganisirte Gewerbeschule*) errichten? Dann schädigen sie zwar die unterrichtlichen Interessen der Be-

*) Es ist den Gemeinden namentlich nahe gelegt eine reorganisirte Gewerbeschule zu wählen. »Die Gemeinde, in deren Bezirk eine Gewerbeschule errichtet wird, hat das Local in der für die Abhaltung des Unterrichts erforderlichen Ausstattung zu gewähren, der Staat beschafft dagegen die nöthigen Lehrmittel. Soweit die eigenen Einnahmen der Schule nicht ausreichen, werden die Kosten der Unterhaltung gemeinschaftlich vom Staate und von der Gemeinde getragen.« § 1 der Verordnung betr. Gewerbesch. vom 21. März 1870. Nach Zeitungsnachrichten sind kürzlich der Gewerbeschule zu Crefeld 4301 Thlr. und der zu Elberfeld 5097 Thlr. zur Vervollständigung ihrer Lehrmittel bewilligt worden.

wohner, aber reichliche Staatszuschüsse fliessen der Schulkasse ohne Schwierigkeiten zu.

Unter solchen Umständen braucht man sich wahrlich nicht zu wundern, dass in der zweiten Kammer des Königreichs Sachsen (Sitzung vom 3. Februar 1874) an die Regierung das Ersuchen gestellt wurde der Neigung der Städte und der Lehrer der Realschulen II. O., diese Schulen in solche I. O. umzuwandeln entgegen zu treten. Die Kammer that aber mehr. Wenn dieses Drängen mit Erfolg unterdrückt werden sollte, so musste man das Uebel mit der Wurzel ausrotten und den eigentlichen Grund des Drängens beseitigen. Es musste das persönliche Interesse der Directoren und Lehrer an jener Umwandlung in Wegfall kommen. Und mit Rücksicht hierauf wurde den Realschulen II. O. des Königsreichs Sachsen, ebenfalls in der Sitzung vom 4. Februar 1874, ein Staatszuschuss von je 4000 Thlr. bewilligt.

Städte, welche tüchtige Lehrkräfte für ihre Realschulen II. O. oder höhere Bürgerschulen ohne Latein haben wollen, müssen unbedingt den für die Gymnasien, Realschulen I. Ord. und reorganisirten Gewerbeschulen geltenden Normaletat mit einem Durchschnittsgehalt von 1050 Thlr. auch bei jenen Schulen durchführen, sei es nun, dass sie gegen andere Städte, welche staatlich bevorzugte Schulen haben, ungewöhnliche Opfer bringen, oder das Schulgeld zu einer kaum zu rechtfertigenden Höhe hinaufschrauben.

Essen und Magdeburg haben diesen Schritt bei ihren Realschulen II. O. bereits gethan. An der höheren Bürgerschule ohne Latein zu Wiesbaden bestehen folgende Gehaltssätze: 2 Stellen zu 11—1500, eine zu 11—1400, 2 zu 7—1200, 2 zu 7—1000 Thlr., jede folgende zu 7—900 Thlr. Die Zulagen betragen 100 Thlr. und werden alle 3 Jahre ertheilt.

Die beiden Berliner sogenannten Gewerbeschulen haben jetzt allerdings einen 9jährigen Cursus. Aber sie waren bezüglich der Lehrergehälter mit den übrigen Schulen Berlins gleichgestellt, als ihr Kursus noch 7jährig war. Ohne das würden sie auch schwerlich sich das Ansehen, dessen sie sich erfreuen, haben erwerben oder erhalten können.

Solchen Beispielen werden die übrigen Städte folgen müssen, wenn ihre Schulen mit 6—7jährigem Cursus nicht verkümmern sollen. Kleine Orte müssen dazu ihre Finanzkraft übermässig ausspannen, gewissermassen zur Strafe dafür, dass sie nicht ein Gymnasium, eine Realschule I. O. oder eine reorganisirte Gewerbeschule gewählt haben, die für ihre Verhältnisse nicht passen. Ueberdies aber müssen sie durch ihre Staatssteuern noch zur Unterhaltung anderer höherer Schulen beitragen.

Doch es bedarf, um unsere Petition zu begründen, keiner weiteren Erörterung. In Bezug auf den Wohnungsgeldzuschuss ist die Gleichstellung der Lehrer an allen höheren, vom Staate anerkannten Lehranstalten von dem hohen Hause durch den Antrag an die Staatsregierung ausgesprochen worden: »Im Staatshaushaltsetat für 1875 zu dem Zwecke von Bedürfnisszuschüssen für die Gewährung von Wohnungsgeldern an die Lehrer der nicht ausschliesslich vom Staate zu unterhaltenden höheren Lehranstalten die erforderlichen Mittel bereit zu stellen.«

Der Antrag der Unterrichtscommission (Bericht V vom 2. Februar 1874) »die Königliche Staatsregierung aufzufordern, alle pro fac. doc. geprüften, an höheren Lehranstalten definitiv angestellten Lehrer in die Abtheilung III des Tarifs des Gesetzes betreffend die Gewährung von Wohnungsgeldzuschüssen einzureihen,« ist unseres Wissens nicht mehr zur Verhandlung im Plenum gelangt.

Denn dass hier mit dem Ausdrucke »höhere Lehranstalten« nicht bloss Gymnasien und Realschulen I. O. verstanden sind, ergiebt sich aus der S. 8 des Berichts II der Unterrichtscommission, wo aus der Zahl der Gymnasien, Realschulen I. O., der Progymnasien, höheren Bürgerschulen und Realschulen II. O. die Höhe des erforderlichen Zuschusses ermittelt ist.

Unter solchen Umständen ist es eigentlich unnöthig darauf hinzuweisen,

dass in Oesterreich die Lehrer an den Realschulen*) durch die Reichsgesetze vom 9. April 1870 und vom 15. April 1873 hinsichtlich der Bezüge den Lehrern an den Gymnasien vollständig gleichgestellt sind. Was wir im Namen zahlreicher Lehrer, von denen die meisten der begünstigten Realschule I. O. angehören, zu erbitten uns die Freiheit nehmen, scheint uns nur eine Forderung der Billigkeit und Gerechtigkeit zu sein.

Wir schliessen mit einer allgemeinen Betrachtung. Will man dem höheren Schulwesen des Staats die Möglichkeit gewähren sich nach den wirklichen Verhältnissen und Bedürfnissen zu gestalten, und will man wirklich, dass in allen höheren Schulen mit rechter Freudigkeit und gedeihlichem Erfolge gewirkt werde, so höre man endlich auf Unterscheidungen zu machen, welche durch Nichts gerechtfertigt sind; man betrachte und behandle alle pro fac. doc. geprüften Lehrer einfach, wie es im Hohen Hause selbst ausgesprochen worden ist, als Gentlemen.

Im Namen des von der zweiten deutschen Realschulmänner-Versammlung gewählten Ausschusses:

Dr. Krumme,
Director der städtischen Gewerbeschule zu Remscheid.

b) Die zweite Petition, die von den betheiligten Schulen selbst ausgegangen ist, hält darum an,

„dass die pro fac. doc. geprüften und definitiv angestellten Lehrer an sämmtlichen vom Staate anerkannten höheren Bürger-Schulen und Realschulen II, Ordnung rücksichtlich der Bezüge mit den Lehrern der Gymnasien und Realschulen I. Ordnung gleich gestellt, insbesondere der Normal-Etat mit einem Durchschnittsgehalt von 1050 Thlr. für jeden Lehrer bei allen staatlich anerkannten höheren Bürgerschulen und Realschulen II. Ordnung durchgeführt werde.“

Ihre Begründung lautet:

»Die höheren Bürgerschulen nehmen in unserem Schulwesen eine wichtige Stellung ein. Ihnen fällt unter Anderem die Aufgabe zu, dem Mittelstand der kleineren Städte Gelegenheit zu geben, für ihre Söhne die Berechtigung zum einjährigen Dienst zu erlangen, geistiges Leben in den kleinen Städten zu wecken und zu pflegen, endlich den Kindern, welche zu weiterer Ausbildung später noch auf ein Gymnasium oder eine Realschule I. O. gebracht werden sollen, einige Jahre länger den unschätzbaren Segen des Elternhauses zu erhalten. Wir können darüber verweisen auf den dritten Bericht der Commission für das Unterrichtswesen über Petitionen während der Session 1873—1874 S. 8 f. (Berichterstatter: Abg. Seyffardt), sowie auf die dem Hohen Hause bereits vorliegende Begründung der von dem Ausschuss der Realschulmänner-Versammlung überreichten Petition gleichen Inhalts (S. 7 f.). Die Frage der Organisation dieser Schulen ist hier gleichgültig. Jedenfalls ist das Bedürfniss sowohl von Seiten der Städte selbst wie von Seiten der Aufsichtsbehörden anerkannt. Jene haben mit grossen Opfern und Ueberwindung der eigensinnigsten Hindernisse eine grosse Anzahl solcher Schulen gegründet, diese hat ihre Genehmigung dazu ertheilt. Die Zahl der berechtigten höheren Bürgerschulen und Realschulen II. O. übersteigt nach dem neuesten Ausweis die der Realschulen I. O.; dabei bleibt die noch einmal so grosse Anzahl derjenigen Schulen, welche wohl nach dem Plane der höheren Bürgerschulen arbeiten, jedoch noch keine Berechtigung erlangt haben, ganz ausser Ansatz.

Die weitere gedeihliche Entwickelung der höheren Bürgerschulen ist daher eine überaus wichtige Angelegenheit für den Staat, der verpflichtet ist für diese

---

*) Die österreichischen Realschulen schliessen das Lateinische vom Lehrplane aus. Sie nehmen die Schüler mit vollendetem 10. Lebensjahre in die unterste Classe auf und haben einen 7jährigen Cursus. Ihre Einrichtung entspricht derjenigen der preussischen Realschule II. O.

Anstalten dasselbe zu thun, was er für die übrigen höheren Unterrichtsanstalten gethan hat, d. h. sie ausreichend zu unterstützen, wo den Gemeinden die Mittel fehlen allen Anforderungen der heutigen Zeit zu genügen. Geschieht das nicht, so ist ein Verfall der Mehrzahl unter ihnen unausbleiblich.

Namentlich erscheint es nothwendig ihnen gleich tüchtige Lehrkräfte zu gewinnen und zu erhalten, wie sie von den grösseren Schwesteranstalten gesucht werden. Ein schwacher oder unbrauchbarer Lehrer bringt gerade solchen kleinen Anstalten, deren Collegium in der Regel nur aus 5 ordentlichen Lehrern besteht, einen in keiner Weise auszugleichenden Schaden, während innerhalb eines grösseren Collegiums eine minder tüchtige Lehrkraft ohne so fühlbare Nachtheile für den ganzen Organismus des Unterrichts mit durchgeschleppt wird.

So lange aber die höheren Bürgerschulen und Realschulen II. O. in Bezug auf die Gehaltsverhältnisse so unendlich weit hinter den Gymnasien, und Realschulen I. O. zurückstehen, wie das gegenwärtig der Fall ist, gehen ihnen ihre guten Kräfte, so bald sie können davon, und es bleibt ihnen nichts übrig als zu nehmen, was sonst kein Unterkommen finden kann. Die Abneigung der tüchtigeren Lehrer an die höheren Bürgerschulen zu gehen, wird immer augenscheinlicher. Es kommen Fälle vor, wo ein Lehrer eine provisorische Anstellung an einer Realschule I. O. mit geringerem Gehalt der definiven Anstellung an einer höheren Bürgerschule vorzog. Woher kommt diese Abneigung?

1) Von der Ungleichheit der Gehaltsverhältnisse. An den Realschulen I. O. beträgt das Durchschnittsgehalt der Lehrer 1050 Thlr.; dagegen beispielsweise an den höheren Bürgerschulen in Guhrau 610, Bocholt 633⅓, Luckenwalde 660⅔, Papenburg 650, Fulda 666, Crossen 670, Loewenberg 700, Mayen 720, Delitzsch 730, Eilenburg 740, Wollin 800, Neustadt-Eberswalde 770, Striegau 818, Rathenow 825, Homburg 850, Lennep 900, Ems 940, Einbeck 950, Northeim 950 (so auch die meisten hannoverschen höheren Bürgerschulen) Saarlouis 950. Die Aufsichtsbehörde hat zwar neuerdings für die Progymnasien, Realschulen II. O. und höheren Bürgerschulen im Verwaltungswege 950 Thlr. als Normaldurchschnittsgehalt festgesetzt; aber diese Bestimmung steht, wie obige Zusammenstellung zeigt, nur auf dem Papier; es sind sogar neue höhere Bürgerschulen ohne jenen Etat anerkannt. Die Durchführung desselben wäre auch gar nicht wünschenswerth, weil er der Stellung der Lehrer an Gymnasien und Realschulen I. O. gegenüber eine grosse Ungerechtigkeit enthielte. Dort wird, um den Durchschnitt zu berechnen, die Stelle des Directors nicht mitgezählt: scheidet man aus den Ansätzen des neuen Normaletats für die niedere Kategorie der höheren Schulen ebenfalls das Gehalt des Rectors mit 1500 Thaler aus, so bleibt für die 5 Lehrer ein Durchschnittsgehalt von 820 Thlr.! Die Lehrer an höheren Bürgerschulen etc. wären also, auch wenn dieser Etat wirklich überall zur Durchführung käme, immer noch um 230 Thlr. niedriger gestellt als ihre Collegen.

2) Auf Avancement ist an höheren Bürgerschulen naturgemäss weniger Aussicht. In den grösseren Collegien der Realschulen I. O. kommt es viel häufiger vor, dass ein Mitglied ausscheidet. Wenn unter normalen Zuständen aus einem Collegium von 12 Lehrern durchschnittlich alle drei Jahre einer fortgeht, so kann derselbe Fall an den höheren Bürgerschulen mit ihren 5—6 Lehrern nur alle 6 Jahre eintreten. Aber auch dann werden die Hintermänner nicht immer aufrücken, weil die wenigen oberen Stellen mit höherem Gehalte denjenigen Fächern offen gehalten werden müssen, die seltener unter den Candidaten des höheren Schulamts vertreten sind. Es kommt vor, dass ein älterer, tüchtiger und wohlqualificirter Lehrer, der vielleicht die philolophischen, historischen Fächer vertritt, ruhig zusehen muss, wie ihm ein ganz junger, eben examinirter Candidat vorgeschoben wird, weil für das geringere Gehalt seiner Stelle kein Lehrer der neueren Sprache oder der Naturwissenschaften zu gewinnen gewesen wäre. Aehnliche Fälle werden sich an den grossen Schulen, wo jeder Gegenstand zwei- und dreifach besetzt ist, nur sehr selten einmal ereignen, während sie an den höheren Bürgerschulen fast die Regel bilden. Hier würde auch selbst, wenn in Folge der Einführung des Nor-

maletats vom 20. August 1872 die unteren Stellen besser dotirt werden könnten, der beregte Uebelstand immer zu einem grossen Theil bestehen bleiben.

3) Das geistige Material, welches diese Schulen gewöhnlich bieten, erfordert eine viel mühseligere Arbeit, mehr Geduld und Entsagung seitens des Lehrers, als die viel lebhafter und schneller denkende Jugend grösserer Städte, wo meistens das Haus der Schule einen grossen Theil der erziehlichen Arbeit abnimmt dadurch, dass die Kinder dort geistig angeregt werden: es wird mehr und gewählter mit ihnen gesprochen, sie lesen und hören mehr. Die geringere Frequenz der Classen wird dadurch mehr als doppelt aufgewogen.

4) Die gesellschaftlichen sowie die Theuerungsverhältnisse sind in kleinen Städten viel ungünstiger als in grossen. Wir verweisen in Betreff dieses Punctes auf die Begründung der Petition des Ausschusses etc.

5) Die Aufsichtsbehörden weisen den Lehrern an höheren Bürgerschulen, Realschulen II. Ordnung und Progymnasien eine niedere Rangstufe an. Dass bei der Aufstellung eines Normaletats für die Lehrer dieser Anstalten ein thatsächlich um 230 Thlr. geringerer Durchschnittssatz angenommen ist als für die Lehrer an Gymnasien und Realschulen I. Ordnung, ist schon oben unter 1) gezeigt. Dazu kommt aber noch Anderes. Die Rectoren sind durch eine Ministerialverfügung vom 10. September 1874 bezüglich der bei Dienstreisen zu liquidirenden Diäten und Reisekosten den Oberlehrern der Gymnasien und Realschulen I. Ordnung gleichggestellt; die Oberlehrer der höheren Bürgerschule etc. aber nach dem Gesetz über die Wohnungsgeldzuschüsse den ordentlichen Lehrern jener Anstalten Die Sätze für Diäten etc. sind ein äusserer Ausdruck der Rangschätzung. Der Oberlehrer an einer höheren Bürgerschule etc. wird also gar nicht als Oberlehrer angesehen und behandelt, sondern er führt nur den Titel; dennoch wird von ihm dieselbe Qualification verlangt.

Dass die höheren Bürgerschulen mit wissenschaftlich minder qualificirten Lehrern auskommen können, ist eine Behauptung, deren Haltlosigkeit keiner Begründung bedarf. Uebrigens verweisen wir deshalb noch auf die Begründung der Petition des Ausschusses etc.

Sollen daher tüchtige Kräfte nicht für immer von diesen so wichtigen höheren Unterrichtsanstalten verscheucht und fern gehalten werden, so erscheint es als eine unabweisbare Forderung, die Lehrer der höheren Bürgerschulen und Realschulen II. Ordnung in Rang und Bezügen den Lehrern an Gymnasien und Realschulen I. Ordnung gleichzustellen; namentlich aber den Normaletat vom 20. April 1872 mit einem Durchschnittsgehalt von 1050 Thlr. auch bei ihnen überall durchzuführen.

Man hat eingewendet, dass dadurch die Unterschiede zwischen den einzelnen Gehaltsstufen grösser werden als an Gymnasien und Realschulen I. Ordnung, in Folge dessen also ein etwaiges Aufrücken grössere Vortheile bringen müsste, und dass darin eine Ungerechtigkeit gegen jene Lehrer der übrigen höheren Unterrichtsanstalten liegen würde. Wir haben oben nachgewiesen, dass dafür ein Aufrücken an den höheren Bürgerschulen etc. auch viel seltener vorkommt, ja oft gar nicht stattfindet. Thatsächlich wird von zwei Lehrern mit gleichen Zeugnissen und gleicher Befähigung, von denen der eine zufällig an einem Gymnasium oder einer Realschule I. Ordnung, der andere aber an einer höheren Bürgerschule eingetreten ist, nach 10jähriger Dienstzeit jener diese letzteren im Gehalt überflügelt haben, wie das vor dem Normaletat vom 20. April 1872, als sich die verschiedenen höheren Lehranstalten in Bezug auf die Gehälter mehr gleich standen, häufig genug vorgekommen ist.

Auch ein zweiter Einwand dass es eine Ungerechtigkeit in sich schliessen würde Schulen mit so geringer Schülerzahl, wie die höheren Bürgerschulen etc. sind, verhältnissmässig ebenso hohe Staatszuschüsse zu Gehaltserhöhungen zu bewilligen wie den Realschulen I. Ordnung und Gymnasien mit ihrer durchschnittlich 2—3mal grösseren Frequenz, ist hinfällig. Die Schülerzahl der höheren Bürgerschulen ist wohl an absoluter Höhe geringer, weil sie eben meist in kleineren Städten sich befinden; aber in Beziehung gesetzt zu der Höhe der Bevölkerungsziffer zeigt sie ganz dieselben Resultate. Einige Beispiele mögen das erhärten.

Die höhere Bürgerschule in Wolgast wurde im Schuljahr 1872/1873 von der einheimischen Bevölkerung beschickt mit . . . . . 1,4 %
» » » Lauenburg » Sommersem. 1874 . . 2 %
» » » Wollin » » » . . 1,6 %
» » » Striegau » Wintersem. 73/74 . . 1,4 %
» » » Kreuzburg » » 72/73 . . 1,9 %

Dagegen zeigt die Frequenzübersicht an der Realschule I. Ordnung in Tarnowitz für das Wintersemester 1871/72 an einheim. Schülern. 1,2 %
königl. » » Reichenbach Sommersem. 1862 . . . . 1,3 %
Realschule » Landshut » » 1871 . . . . 1,6 %
» » Grünberg » Schuljahr 71/72 . . . . 1,5 %
» » Lippstadt » Wintersem. 72/73 . . . . 2,2 %
d. Gymn. u. d. Realsch. I. O. in Colberg » Schuljahr 72/73 . . . 1,5 %
des Gymnasiums in Cöslin » Wintersem. 73/74 . . . . 1,8 %

(Die Programme, aus denen obige Angaben geschöpft sind, sind beliebig herausgegriffen; wo wegen der Vorschulen die Zahlen nicht genau zu ermitteln waren, sind sie nach Durchschnittsberechnung abgerundet.) Es geht aus den obigen Zahlen hervor, dass die höheren Bürgerschulen dem Staate dieselben Dienste leisten wie die Realschulen I. Ordnung, also behandle man sie auch ebenso.

Schon jetzt ist es schwer bei eintretenden Vacanzen alle Stellen an höheren Bürgerschulen ordnungsmässig zu besetzen. Das wird noch schlimmer werden, wenn nicht bei Zeiten geholfen wird. Die Aufmerksamkeit des Hohen Hauses auf diesen Punct hinzulenken ist die Absicht unserer Petition.«

6. Die zweite Deutsche Realschulmänner-Versammlung hat den Beschluss gefasst, auf Gründung eines Vereins zur Berathung und Herbeiführung einer Reform des deutschen höheren Schulwesens hinzuwirken, ihren Ausschuss beauftragt diesen Beschluss in Ausführung zu bringen und ihn ermächtigt zu dem Zwecke sich durch Cooptation zu verstärken.

Um die hierdurch bedingten Schritte einzuleiten, schlage ich für den zu gründenden Verein das nachstehende Programm als Grundlage weiterer Berathung vor.

Düsseldorf, im Januar 1875.

Ostendorf,
Vorsitzender des Ausschusses
der Deutschen Realschulmänner-Versammlung.

Programm
des Vereins zur Berathung und Herbeiführung einer Reform des deutschen höheren Schulwesens.

I.

Der Verein zur Berathung und Herbeiführung einer Reform des deutschen höheren Schulwesens bildet sich, um folgende Grundsätze zur Geltung zu bringen:

1. Freiheit der Gestaltung für die einzelnen Lehranstalten. Der Staat bezeichne, wenn er Schulen eine Berechtigung verleihen will, mit voller Bestimmtheit die Zielleistungen, an welche die Berechtigung geknüpft sein soll, er fordere die nothwendigen äusseren Garantieen für die Möglichkeit der Erreichung; er übe eine Aufsicht und Controle aus, die wirksamer ist als die gegenwärtig ausgeübte; aber die Schul-Bureaukratie höre auf den einzelnen Schulen Lectionspläne und Lehrpläne vorzuschreiben, welche, bei der Mannichfaltigkeit der Verhältnisse, nur hemmende Schranken sein können; den politischen Gemeinden, den zu organisirenden Schulgemeinden, den Lehrer-Collegien möge der ihnen gebührende Einfluss auf die Gestaltung der einzelnen Schulen zu Theil werden.

2. Damit eine derartige Freiheit der Gestaltung bestehen und in zweckmässiger Weise ausgeübt werden könne, und damit der Wechsel politischer Systeme in der Staatsregierung nicht zu stark auf das Schulwesen einwirke, müssen in den grösseren deutschen Staaten, oder doch jedenfalls in Preussen, die Provincial-Behörden, gegenüber dem Unterrichts-Ministerium, eine selbständigere Stellung erhalten. Wo und sobald es gelungen ist eine zeitgemässe Provinzial-Ordnung ins Leben zu rufen, darf auch der Provinzial-Vertretung ein gewisser Einfluss auf die Schulen der Provinz nicht vorenthalten werden.

3. Die Unterrichtsgesetze der deutschen Staaten müssen wirkliche Gesetze sein. Die veröffentlichten Entwürfe der vorigen preussischen Unterrichts-Ministerien sind zum grossen Theile nichts als Scheingesetze, welche der Schulbureaukratie volle Freiheit lassen ihre besonderen politischen und kirchlichen Tendenzen und pädagogischen Liebhabereien auch im Gegensatze zu den Bedürfnissen und Interessen des Lebens zur Geltung zu bringen

4. Insbesondere sind die Berechtigung zum einjährigen freiwilligen Militärdienst und die Bedingungen für die Immatriculation bei den Universitäten und technischen Hochschulen gesetzlich zu regeln.

5. Diese Regelung muss für die Berechtigung zum einjährigen Dienste von der Reichsregierung im Vereine mit dem Reichstag ausgehen. — Es ist sehr wünschenswerth, dass auch die Bedingungen für die Immatriculation bei den Universitäten und technischen Hochschulen für den ganzen deutschen Bund durch ein Reichsgesetz festgestellt werden.

II.

Solch eine Reform der Schulgesetzgebung und Schulverwaltung ist zu erstreben, theils weil sie durch den constitutionellen Charakter der deutschen Einzelstaaten und des deutschen Bundes mit Nothwendigkeit bedingt scheint, theils auch um in unserem Schulwesen, namentlich dem höheren, materielle Reformen durchführen zu können, die auf folgenden Grundlagen beruhen.

1. Die bestehende Eintheilung der Schulen in Volksschulen und höhere Schulen entspricht der Entwickelung der Lebensverhältnisse durchaus nicht. Letztere weist vielmehr auf eine Dreitheilung: Volksschule, Bürgerschule und höhere Schule hin. Diese drei Schulen müssen in einem organischen Zusammenhange unter einander stehen. Es muss überhaupt an die Stelle vereinzelter Schulorganismen, in deren Einrichtung sich sehr verschiedene Zeiten und Bestrebungen spiegeln, ein einheitliches nationales Schulwesen treten. Daher ist an die preussischen Reform-Pläne von 1817/19 anzuknüpfen, dieselben sind aber in zeitgemässer Weise umzugestalten.

2. Die zahlreichen Schüler, welche gegenwärtig die Gymnasien und Realschulen nur besuchen, um das Zeugniss zur Meldung für den einjährigen freiwilligen Militärdienst zu erlangen, stören den Unterrichtsgang jener Anstalten und treten ihrerseits, wenn sie nun von der mittleren Stufe derselben abgehn, mit einer halben, daher wenigstens theilweise unhaltbaren und unfruchtbaren Bildung ins Leben ein. Deshalb ist insbesondere ein dringendes Bedürfniss der Zeit die gesetzliche Begründung der deutschen Bürgerschule, einer Anstalt für die mittleren Kreise des bürgerlichen Lebens, mit einfachem Lehrplan und nicht zu langem Cursus. Mit ihrer Entlassungs-Prüfung muss, unter Ausschluss jeder sonstigen Berechtigung, das Recht der Meldung zum einjährigen freiwilligen Militärdienst verbunden sein.

3. Der Gedanke, welcher gegenwärtig im preussischen Unterrichts-Ministerium verfolgt wird, an die Stelle der höheren Schulen, mit welcher das Recht der Meldung zum einjährigen freiwilligen Militärdienst verbunden ist, einen Abschnitt und eine Prüfung zu legen, beruht auf einem durchaus richtigen Grunde; aber er lässt sich ohne wesentliche Umgestaltung der preussischen höheren Schulen nicht mit Erfolg durchführen.

4. Im Interesse der körperlichen wie der geistigen und sittlichen Entwickelung der Schüler, namentlich ihrer Erziehung zur Selbthätigkeit und Selbständigkeit ist auf allen Stufen die gegenwärtige wöchentliche Zahl obligatorischer Unterrichtstunden zu beschränken. Dies lässt sich, wenn die einzelnen Fächer in einer pädagogisch richtigen Reihenfolge in den Unterrichtskreis eintreten und nicht Alles von Allen verlangt wird, sehr wohl durchführen.

5. Die Einrichtung der eigentlichen höheren Schulen ist der Art zu gestalten, dass auf der obersten Stufe, nach der Prüfung für den einjährigen freiwilligen Militärdienst, die Schüler ihre Kraft im Allgemeinen für die Arbeit nach einer der drei Hauptrichtungen des höheren Unterrichts, der altclassischen, der neusprachlichen oder der naturwissenschaftlich-mathematischen concentriren können, andrerseits aber begabten und energischen Schülern die Möglichkeit gewahrt bleibt sich eine allseitige Bildung zu erwerben.

III.

Die Organisation des Vereines zur Berathung und Herbeiführung einer Reform des deutschen höheren Schulwesens ist folgende:

1. Mitglied des Vereines wird jeder Schulmann oder Schulfreund, welcher sich bereit erklärt, für die Zwecke desselben zu wirken und einen Jahresbeitrag von zwei Reichsmark zahlt. Letzterer ist jedes Mal im letzten Viertel eines Jahres für das nächste Jahr voraus zu entrichten.

2. Der Verein theilt sich, nach den einzelnen deutschen Staaten und Provinzen, in Einzelvereine.

3. Der Gesammt-Verein hält regelmässig eine Jahresversammlung ab.

4. In der Zwischenzeit zwischen zwei Jahresversammlungen wird derselbe durch einen Ausschuss von fünf Mitgliedern vertreten, welcher jedes Mal in der Jahresversammlung erneuert wird. Die ausscheidenden Mitglieder können wiedergewählt werden.

5. Die Sitzungen des Ausschusses nebst der für sie bestimmten Tagesordnung sind den Einzelvereinen mindestens drei Wochen vorher bekannt zu machen. Jeder Einzelverein, der aus mindestens funfzig Mitgliedern besteht, hat das Recht sich darin durch ein Mitglied vertreten zu lassen, welches bei Abstimmungen den Ausschussmitgliedern gleichberechtigt ist.

7. Die höheren Schulen in Elsass-Lothringen.

E. C. Nachdem im laufenden Wintersemester der Unterricht an den höheren Schulen von Elsass-Lothringen mit gesteigerter Regelmässigkeit im vollen Gange ist, werden einige Angaben über den Bestand und die Schülerzahl dieser Anstalten mit Interesse gelesen werden. Auch an diesen öffentlichen Unterrichtsanstalten waren, den äusseren Verhältnissen entsprechend, die Anfänge klein und mühevoll; auch hier zeigte sich und zeigt sich zum Theile noch ein hartnäckiger Widerstand der Eltern und ihrer Rathgeber gegen das deutsche Unterrichtssystem und dessen natürliche Folgerungen. Um so beachtenswerther erscheinen die stetigen, unverkennbaren Fortschritte dieser Schulen, wie die folgenden Daten beweisen.

Die Gesammtzahl der höheren Schulanstalten in Elsass-Lothringen beträgt 25, unter denen die drei Lyceen in Strassburg, Metz, Colmar als Doppelanstalten zu rechnen sind, indem die ersten beiden neben dem Gymnasium ein Realgymnasium, das letztere neben dem Gymnasium eine Realschule in sich vereinigt. So ergeben sich für die drei Bezirke von Elsass-Lothringen: 10 vollständige Gymnasien, 1 Progymnasium (Gebweiler), 7 Realschulen und 9 Realgymnasien, letztere fast alle bis zur Secunda einschliesslich entwickelt. Unter den Realschulen begreifen wir hier auch die Gewerbeschule in Mühlhausen, welche überhaupt unter den einschlägigen Anstalten des Landes einen hervorragenden Platz behauptet.

Die Schülerzahl an einigen der grösseren hierher bezüglichen Schulen war am 1. November 1874 die folgende:

	Gesammt-Schülerzahl:	Darunter Einheimische:
Kais. Lyceum Strassburg	600	124
» » Metz	423	87
» » Colmar	316	214
Realschule Strassburg	224	157
Gewerbeschule Mülhausen	218	210
Realschule Barr	202	198
Gymnasium Mühlhausen	195	125
» Saargemünd	177	92
» Buchsweiler	159	142
» Hagenau	148	84
» Weissenburg	123	47
Realgymnasium Thann	120	103
» Schlettstadt	118	95
Gymnasium Saarburg	118	77

Diesen zunächst folgen das Gymnasium in Zabern 115 (86), Realschule Forbach 112 (82), Realschule Münster 109 (96), »Collegium« Altkirch 100 (65) u. s. w. Den geringsten, noch immer beachtenswerthen Besuch weist das »Collegium« in Pfalzburg mit 75 (wovon 52 einheimische) Schülern auf.

Die Gesammtzahl der die 25 höheren Schulen in Elsass-Lothringen besuchenden Schüler beträgt 4105, darunter 2519 einheimische. Der Confession nach zerfällt die erwähnte Gesammtschülerzahl in: 1471 Katholiken.
2254 Evangelische,
380 Israeliten,
4105.

Im Sommersemester 1874 belief sich die Gesammtzahl der Schüler auf 3663, wonach das Winterhalbjahr einen Zuwachs von 442 Schülern ausweist. So günstig diese Vermehrung und der erreichte Stand dieser Schulen nun auch zu nennen sein mag, ebenso deutlich ist aus den gegebenen Ziffern im Einzelnen und Allgemeinen manches Belehrende zu entnehmen. Sie zeigen uns u. A. die verhältnissmässige Abnahme der einheimischen Schüler, sobald wir uns den bevölkertsten Mittelpuncten des Landes nähern, und eine ebensolche Zunahme in den äusseren, mehr ländlichen Districten. Während der Besuch der höheren Schulen von Seite der Israeliten ein sehr bedeutender, wenn auch nicht überraschender ist, steht die Zahl der katholischen Schüler ausser jedem Verhältnisse zu der resp. Bevölkerungsziffer. Zwar liegt auch hierin nach den hiesigen Verhältnissen kaum etwas Befremdendes; aber es geht aus dieser Thatsache die erneute, immer dringendere Mahnung an alle Eltern hervor sich es wohl zu überlegen, welche Hemmnisse für alle Zukunft sie selbst ihren Kindern bereiten, wenn sie fortfahren dieselben von den deutschen Bildungsanstalten fern zu halten. Nicht bloss zur Erlangung von höheren und mittleren Staatsämtern einschliesslich des Studiums der Medicin, sondern auch in dem weiten Umfange des Verkehrs-, des Post-, Telegraphen-, Steuer-, Forstwesens u. s. w. bleibt nothwendig demjenigen Theile der elsass-lothringischen Jugend jede lohnende Aussicht versperrt, der es verschmäht, sich an den Pflanzstätten der deutschen Bildung die Vorkenntnisse dafür zu erwerben. Ebenso hat mit Bezug auf die Zulassung zum Einjährig-Freiwilligendienste die Erfahrung gelehrt, dass die an ausländischen Erziehungsanstalten erworbenen Vorkenntnisse, namentlich was deutsche Sprache sowie auch die geographischen und geschichtlichen Fächer betrifft, den sich allmählich und naturgemäss immer schärfer präcisirenden Ansprüchen unserer deutschen Examinatoren nicht zu genügen vermögen. Wie die Verhältnisse heute noch liegen, dürfte zwar die Regierung fortfahren von jedem irgendwie

gestalteten Zwange und Drucke auf die Eltern abzusehen. Diesen aber liegt es um so mehr ob mit ihrem Gewissen zu Rathe zu gehen und sich zu überlegen, ob sie den bereits verlorenen kostbaren Jahren noch weitere hinzufügen und damit die Zukunft ihrer Kinder für die ganze Lebensdauer schädigen wollen.

Wir erwähnen noch, dass die Etatsbelastung in Folge der berührten Verhältnisse durch die höheren Schulen zur Zeit eine allerdings sehr erhebliche ist. Ebenso einleuchtend ist der Umstand, dass die oberen Classen dieser Schulen in so kurzer Zeit nur erst eine geringere Entfaltung zu gewinnen vermochten, was in Verbindung mit den sehr spröde fliessenden Beiträgen zum Schulunterhalte Seitens der meisten Städte gleicher Weise das finanzielle Gleichgewicht stört. In wenig Jahren jedoch kann man nach allen diesen Richtungen hin einen sicheren Ausgleich erwarten. Hier ist noch einzuschalten, dass sämmtliche Gymnasien des Landes, einschliesslich des protestantischen Gymnasiums zu Strassburg, im laufenden Wintersemester ca. 100 Schüler zählen, welche innerhalb der nächsten zwei Jahre zum Studium an die Universität übergehen werden. Das erwähnte »protestantische Gymnasium« zu Strassburg mit einer Schülerzahl von gegen 600, ist bei den sonstigen eben gegebenen Nachweisen ausser Ansatz geblieben, da dasselbe, als ein integrirender Bestandtheil des hiesigen St. Thomasstiftes, zwar der Staasaufsicht und Fürsorge unterstellt ist, im Uebrigen jedoch den altherkömmsichen Charakter einer Privatanstalt beibehalten durfte.

Bezüglich der ausser Lande (ganz überwiegend in Frankreich) erzogenen Söhne elsass-lothringischer Staatsangehöriger endlich sind vor Kurzem eingehende Erhebungen gepflogen worden. Aus den für ziemlich vollständig zu haltenden Resultaten dieser Erhebungen geht hervor, dass die Gesammtzahl der ausserdeutschen Erziehungsinstituten anvertrauten Familiensöhne aus Elsass-Lothringen 1361 beträgt, von denen überdies 65 als Optanten zu betrachten sind. Von diesen 1361 jungen Leuten befinden sich 441 im Alter von unter, 920 dagegen von über 14 Jahren. Die beträchtlichsten Ziffern nach dieser Seite hin bieten: Kreis Mühlhausen 134, Kreis Saarburg 114, Kreis Schlettstadt 108, Rappoltsweiler 104, Thann 87, Strassburg (Stadt) 66, Metz (Stadt- und Landkreis) 114, Kreis Gebweiler 83, Colmar 89, Landkreis Strassburg 35, bis herab zu Kreis Bolchen mit 13 Familiensöhnen, die an französischen Lehranstalten erzogen werden. Unter den Vätern dieser fern von der Heimat erzogenen jungen Leute befinden sich 109 in öffentlichem Dienste stehende Personen, darunter Bürgermeister 34, Beigeordnete 13, Geistliche 3, Lehrer 22. Wenn wir glauben, dass die Gesammtzahl der ausser Lande geschickten 1361 Schüler, verglichen mit den früheren Vermuthungen, als eine sehr niedrige erscheinen wird, so muss doch die verhältnissmässig grosse Anzahl von 920 über 14 Jahre alten Jünglingen, die einem ausserordentlichen Bildungsgange folgen, in deren eigenem Interesse Bedenken erregen. Von diesen bereits heranreifenden jungen Leuten kann man schon heute nicht wohl etwas Anderes annehmen, als dass dieselben auf eine ehrenvolle, ihnen und ihrem Heimatlande nutzbringende Zukunft in Elsass-Lothringen verzichten. (Strassburger Zeitung.)

8. Die Weimarische Regierung hat beschlossen, von Ostern an die Zimmermann'sche Realschule in Apolda auf den Staat zu übernehmen und zu einer Realschule II. O. zu organisiren. (Nat.-Ztg.)

V. Personalnachrichten.

1. Der Wahl des Directors am Pädagogium in Jenkau, Dr. Eichhorst, zum Director der Realschule in Wehlau ist die Allerhöchste Bestätigung ertheilt.
2. Bei der Realschule in Mühlheim a. Rhein ist die Beförderung des Lehrers Eduard Kuenen zum Oberlehrer genehmigt worden.
3. Die Berufung des Gymnasiallehrers Wilhelm Münch in Cleve zum Oberlehrer an der Realschule in Barmen ist genehmigt worden.
4. Die Wahl des Rectors der ersten höheren Bürgerschule in Breslau, Dr. Theodor Bach, zum Director der Sophien-Realschule in Berlin ist genehmigt worden.
5. Die Wahl des Oberlehrers an der Realschule in Barmen, Dr. Julius Neumann zum Director der Realschule in Osterode a. Harz ist genehmigt worden.
6. Bei der Realschule der Franke'schen Stiftungen in Halle a. S. ist die Beförderung des ordentlichen Lehrers Dr. Paul Lehmann zum Oberlehrer genehmigt worden.

7. 8. Die Wahlen des Rectors der höheren Bürgerschule in Luckenwalde C. O. Moriz Pauli, zum Rector der höheren Bürgerschule in Neustadt-Eberswalde und des Rectors an der Bürgerschule in Elmshorn, Dr. August Vogel, zum Rector der höheren Bürgerschule in Luckenwalde sind bestätigt worden.

9. Dem Lehrer Dr. Ebersbach an der höheren Bürgerschule zu Arolsen ist das Prädicat Oberlehrer beigelegt worden.
10. Die Berufung des Oberlehrers Dr. Julius Henke von der Realschule in Perleberg zum Prorector an ein Gymnasium ist genehmigt worden.
11. Dem Oberlehrer Dr. August Franke an der höheren Bürgerschule in Celle ist das Prädicat »Professor« beigelegt worden.
12. Der Director der Kgl. Realschule zu Rawitsch, Dr. Steinbart, ist als Director an die R.-S. zu Duisburg berufen worden.
13. Dem Realschul-Oberlehrer Dr. Weck zu Reichenbach i. Schl. ist die Direction der Kgl. Realschule in Rawitsch übertragen worden.

14 15. Der Lehrer G. Schubart an der Kgl. R.-S. zu Berlin und der Lehrer E. Hendewerk an der Kgl. R.-S. zu Rawitsch sind zu Oberlehrern befördert worden.

16. Der Realschuldirector a. D., Hofrath K. W. Knochenhauer in Meiningen ist am 13. März d. J. gestorben.
17. Der Oberlehrer J. Hollenberg ist von der R.-S. zu Iserlohn an ein Gymnasium übergegangen.

Berichtigung von Druckfehlern in Heft II.

S. 99. R. 14 v. o. lies statt Schröder — **Schödler.**
S. 101. R. 21 v. o. lies (aber nur die lateinische Grammatik, die Sprach- und Denkformen) aber durchaus nicht jeden dahin zu bringen.
S. 102. R. 9 v. u. lies statt Meistern — **Mustern.**
S 103 R. 3 v. o. lies statt auch — **nur.**
S. 103. R. 4 Anm. lies statt philosophisch — **physiologisch.**
S. 106. Abschn. 4. lies: Ost- und Nordsee-Ländern.

Verantwortlicher Redacteur: Professor Dr. Max Strack.
Verlag von Otto Gülker & Cie. in Berlin.
Druck von Carl Jahncke (Franz Jahncke) in Berlin.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

III. Jahrgang. 1875. Mai u. Juni.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des Jahrganges 5 Thlr. 10 Sgr.
Beiträge werden an die Adresse der Redaction, Berlin S. W. (66 Kochstrasse), erbeten.
Nicht-Aufgenommenes folgt innerhalb 4 Wochen zurück.

I. Abhandlungen.

Womit und wann soll der fremdsprachliche Unterricht beginnen?

Von K. Meltzer, Realschullehrer in Nordhausen.

I.

In dem Michaelis-Programm 1873 der Realschule I. Ordnung zu Düsseldorf*) hat Herr Realschul-Director Ostendorf nachzuweisen versucht, dass es zweckmässiger sei den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen als mit dem Latein; danach hat er in einem durch den Druck veröffentlichten Bericht an die städtischen Behörden zu Düsseldorf**) einen auf jener Ansicht ruhenden Plan zur Gestaltung des Schulwesens mitgetheilt, dessen wichtigste Bestimmungen folgende sind. Es sollen bestehen sechsstufige »Volksschulen« ohne fremde Sprachen für die schulpflichtigen Lebensjahre, sechsstufige »Bürgerschulen« mit französischem Unterricht durch alle Classen für das 12. bis incl. 15. Lebensjahr, endlich »Gymnasien« für das 13. bis 18., resp. 19. Lebensjahr, welche in der untersten Classe mit einjährigem Cursus das Latein anfangen und nach diesem oder, wenn derselbe nicht ausreicht, nach zwei einjährigen Cursen sich in drei Abtheilungen mit je fünfjährigem Cursus spalten, in eine altclassische, eine neusprachliche, eine naturwissenschaftlich-ma-

*) Mit welcher Sprache beginnt zweckmässiger Weise der fremdsprachliche Unterricht? Düsseldorf, L. Voss & Co. 1873.

**) Das höhere Schulwesen unseres Staates. Ein Bericht etc. In Commission von Wilh. de Haen in Düsseldorf. 1873.

thematische. Von diesen Abtheilungen hat nur die erste Griechisch, nur die zweite Englisch, alle Latein und Französisch. Für das Latein sind überall 6 wöchentliche Stunden, für Griechisch 6, für Englisch 4; für Französisch in den drei untern Classen der Bürgerschule und in der gemeinsamen Classe des Gymnasiums 6, in der neusprachlichen Abtheilung 4, in der naturwissenschaftlich-mathematischen 2 angesetzt.

Hiernach besucht die gesammte männliche Jugend die drei Elementarclassen der Volksschule, und alle, welche eine über die Volksschule hinaus gehende Bildung suchen, die drei untersten Classen der Bürgerschule. Gewiss ein Gewinn, wenn die Bildung des ganzen Volks eine gemeinsame elementare Grundlage erhält und auch die höher gebildeten drei Jahre lang auf dieser Grundlage gemeinsam weiter bauen. Ferner würde das Gymnasium die Schüler in einem Alter aufnehmen, wo über ihre Befähigung leichter ein Urtheil zu gewinnen ist als bisher. Es wäre dann also vielleicht zu hoffen, dass der höhern Schule durchweg besser begabte Knaben als bisher zugeführt würden, wenn man nur nicht fürchten müsste, dass mancher Vater aus Eitelkeit, oder weil es Mode ist, oder weil er es ausführen kann, seinen schwach begabten Sohn, statt ihn in der Bürgerschule zu lassen, vielmehr auf das Gymnasium schickte. Jetzt wird Mancher noch dadurch abgeschreckt, dass in der untersten Classe Latein und kein Französisch getrieben wird: er schickt ihn dann wenigstens auf die Realschule, weil er meint, dass man dort nicht so viel Latein treibt und es auch nicht so genau damit nimmt. Nach Hrn. Dir. Ostendorf's Plan muss er zwar das Latein auch mit in den Kauf nehmen, aber er kann doch seine schon drei Jahre lang getriebenen französischen Studien sogleich in der untersten Classe fortsetzen. So scheint dem Gymnasium also die Ausschliessung schwacher Schüler nicht viel besser verbürgt als bisher. Gerade dies ist aber eine sehr wichtige Bedingung für das Gelingen des ganzen Planes, auf welche der Urheber desselben grosse Hoffnungen gebaut hat. In der That scheint mir die Stundenzahl für Latein und Griechisch selbst für fähige Knaben gering. Das Latein erhält einen sechs-, nöthigenfalls siebenjährigen Cursus mit je 6 St. Da die 4 obersten Jahrescurse der gegenwärtigen II. und I. des Gymnasiums entsprechen sollen, so müssen in 2, nöthigenfalls 3 Jahren die gegenwärtigen Pensa der Classen VI bis III A, d. h. es muss in 12,

nöthigenfalls 18 Stunden das gegenwärtige Pensum von 50 Stunden absolvirt werden. Ich fürchte, um dasselbe in zwei Jahren zu absolviren, dazu möchten für recht fähige Knaben 10 wöchentliche Stunden nicht ausreichen. Das Griechische behält die wöchentliche Stundenzahl, verliert aber von den jetzt dafür bestimmten 7 Jahren 2; doch wohl zu viel.

Eine allseitige Beurtheilung des Planes liegt mir jedoch fern und wird auch unnöthig, sobald der Grundgedanke, auf welchem derselbe beruht, sich als hinfällig erweisen sollte. Schon früher trug ich mich mit dem Gedanken über den Vorschlag das Französische vor dem Latein anzufangen, der, je mehr Stimmen sich dafür erheben, um so mehr meine Aufmerksamkeit auf sich gezogen und wirklich einige — bald überwundene — Zweifel in mir angeregt hatte, meine Ansicht selbständig, ohne jeden ausdrücklichen Bezug auf Andere darzulegen. Als mir nun die inzwischen längst erschienene Schrift des Hrn. Dir. Ostendorf in die Hände kam, nahm ich sie in der Hoffnung und mit der Absicht vor durch eine neue sorgfältige Prüfung ein noch begründeteres Urtheil zu gewinnen. Auch versprachen die ersten Seiten eine recht eingehende unbefangene Erörterung, so dass ich erwartete gewichtige Gründe für das Französische entwickelt zu finden, welche eine gründliche Untersuchung nöthig machen und mich vielleicht lange ins Schwanken bringen würden. Indessen trotz ihrer Ausführlichkeit hat die Beweisführung des Hrn. Dir. Ostendorf sehr bald meine Ansicht nicht weiter erschüttert, sondern fast von Seite zu Seite vielmehr befestigt. Nun wage ich es damit hervorzutreten und ziehe jetzt vor mich an die genannte Schrift anzulehnen, weil ich glaube, dass dadurch die Prüfung des Für und Wider erleichtert wird. — Im Folgenden behalte ich, wie auch Hr. Dir. Ostendorf in dieser Schrift, die bisherige Classeneintheilung und -bezeichnung bei, nehme also an, dass in VI. V. IV. Französisch getrieben, in IIIB. das Latein begonnen werden soll.

Wollte ich mich aber dem Gange, den Hr. Dir. Ostendorf in seiner Schrift genommen, anschliessen, so müsste ich manche Puncte getrennt betrachten, die ich lieber verbunden behandeln möchte. Daher werde ich meinen eigenen Weg gehen und, wie man bei einer starken und weitläufig angelegten Festung zu thun pflegt, erst die Aussenwerke unschädlich zu machen suchen, ehe ich das Hauptwerk selbst in Angriff nehme.

Gegen den Satz der Erläuterungen zur Unt.- und Prüf.-Ordn. von 1859, dass der Schüler dem Lateinischen aus Pflichtgefühl und um des allgemeinen geistigen Wachsthums willen seinen Fleiss zuwende, bemerkt S. 7 der Verfasser, es liesse sich ein solcher Grund weit mehr für Einführung der Sprache der alten Indier oder Perser geltend machen als für die Betreibung des Latein. Aber jenes ist nicht der einzige Vorzug des Lateinischen, vielmehr sprechen noch andere Eigenthümlichkeiten desselben mit, welche dem Indischen und Persischen abgehen. Um übrigens diesen Punct gleich hier zu erledigen: der Verf. will S. 7 und 8 zu viel beweisen. Man kann ihm zugeben, dass die Schüler das Französische zum Theil deshalb treiben, weil sie dadurch in den Stand gesetzt werden mit Angehörigen eines andern Volks in Verkehr zu treten, und könnte darin auch wohl ein »keimendes Humanitätsbewusstsein« finden. Dagegen wird der Verf. einräumen müssen, dass sie es wenigstens zum Theil nur des Nutzens willen thun, den ihnen die Kenntniss des Französischen für das Geschäftsleben oder auch für manche Beamtenlaufbahn in Aussicht stellt. Vielleicht könnte er das Französische dann noch durch die Bemerkung retten, dass es in dem Alter von neun Jahren noch ziemlich gleichgültig sei, wodurch das Interesse des Schülers für einen Unterrichtsgegenstand erregt werde, wenn nur allmählich das selbstlose Interesse für Bildung sich daraus entwickele; und dazu mitzuwirken komme das Lateinische im 13. Lebensjahre noch früh genug. Aber der Verf. kehrt die Sache geradezu um, indem er den utilitarischen Gesichtspunct vom Französischen abwehrt und vielmehr vom Lateinischen sagt, die Schüler sähen darin, »ein um gewisser Zwecke willen nothwendiges praktisches Fach.« In der That müsste der neunjährige Sextaner doch die Voraussicht und Willenskraft eines vierzehnjährigen Knaben besitzen, wenn er jetzt schon das Latein deshalb eifrig betreiben sollte, um einmal in neun oder zehn Jahren — sofern er überhaupt dazu kommt — das Maturitätsexamen bestehen zu können oder das Primanerzeugniss zu erhalten u. s. w. Nein, der unverdorbene, vom Materialismus der Gegenwart noch nicht angesteckte Sextaner geht an das Latein — zwar nicht mit bewusstem wissenschaftlich-historischen Interesse, dann wäre er ja ein Wunderkind, — aber in dem dunkeln Drange nach geistiger Bereicherung und vielleicht auch in der bestimmten Hoffnung die schönen Sagen und Erzählungen, die er nur im Auszuge kennen

gelernt, einst in der Ursprache ausführlich zu lesen; und er lernt Latein mit Eifer, um ein Wort des Vf. in anderm Sinne zu gebrauchen, allerdings weil er muss, weil er nicht anders kann. Man übersehe nicht, dass der Sextaner mit seinem Lehrer nicht allein in der Welt steht, sondern der Schule angehört, einem Körper, welchen der im Lehrercollegium lebende wissenschaftliche Geist und der an allen (?) höhern menschlichen Interessen theilnehmende Sinn von den ältesten Zöglingen bis hinunter zu dem kleinsten Anfänger (?) durchströmt, dass als die jüngsten Zöglinge durch das Vorbild der Lehrer und das Beispiel der ältern Mitschüler moralisch genöthigt werden ihnen nachzueifern. An Realanstalten wird freilich dieser Einfluss der Lehrercollegien durch die engherzig praktische Geistesrichtung, welche viele Schüler schon auf die Schule mitbringen, sowie durch das Zurücktreten (?) des Sprachunterrichts in den Oberclassen nothwendig abgeschwächt. Dass in reiferem Alter mit dem wissenschaftlichen Interesse sich die Sorge für die eigne Zukunft vereinigt, um den Schüler zum Fleiss anzutreiben, ist sehr natürlich und wünschenswerth.

S. 9 erklärt der Verf. es für »unstreitig wahr, dass die lateinische Formenlehre der Mehrzahl der Schüler viel Kopfzerbrechen verursacht,« und sagt dagegen: »Wenn das ein Vorzug ist, so kann wiederum das Griechische diesen Vorzug in noch höherem Grade für sich geltend machen.« Ich wüsste nicht, dass Jemand den fremdsprachlichen Unterricht ohne Einschränkung für desto bildender erklärt hat, je schwieriger die Formenlehre ist; sondern man hat in der lat. Formenlehre den gerade für den neunjährigen Knaben passenden Grad von Schwierigkeit gefunden, gerade wie der Vf. a. a. O. in den folgenden Zeilen die französische Formenlehre für schwer genug erklärt. Was würde derselbe erwidern, wenn Jemand schliessen wollte: »Herr Dir. Ostendorf zieht das Französische vor, weil es leichter ist als das Latein; also müsste er dem Französischen das Englische vorziehen!« S. S. 12 Mitte. Eine Consequenz übrigens, die in der That auch schon gezogen ist. Die Anerkennung von der Nothwendigkeit des Masses vermisse ich auch S. 10, wo es heisst: »Wenn es daher die Aufgabe unserer höhern Schulen wäre Philologen und nur Philologen zu bilden, so müsste allerdings der fremdsprachliche Unterricht mit einer Sprache beginnen, deren Formenlehre möglichst reich ist; das Latein hätte dann unstrei-

tig den Vorzug vor dem Französischen oder auch Italienischen; aber das Griechische oder Sanskrit hätte wieder den Vorzug vor dem Lateinischen.« Aehnliche Aeusserungen finden sich noch S. 9. 39.

Manche der von dem Vf. angeführten Mängel des Gymnasialunterrichts sind theils in Wirklichkeit nicht gar so schlimm, wie er sie schildert, theils nicht nothwendig durch die Natur des Unterrichtsgegenstandes bedingt und daher recht wohl zu vermeiden, theils für seine Untersuchung insofern nicht von Belang als sie erst etwa in der Tertia eintreten und sich also auch bei Durchführung seines Planes zeigen würden.

S. 15. 16. behauptet er, es müssen viele deutsche Sätze, um ins Lateinische richtig übersetzt werden zu können, erst nach dem lat. Ausdruck umgewandelt werden; dies wirke auf den Ausdruck in der Muttersprache und auf das Denken des Knaben nachtheilig ein. Darauf folgt eine Anzahl von Beispielen aus drei Elementarbüchern, die er versichert noch um einige hundert aus je einem dieser Bücher vermehren zu können; und endlich weist er auf das oft »noch viel wunderlichere« Deutsch, welches die von dem Lehrer selbst beim Unterricht gebildeten Sätze enthalten, und auf den undeutschen und gezwungenen Ausdruck hin, der bei dem Uebersetzen des Corn. Nep. in Quarta und des Caesar in Tertia heraus zu kommen pflege. Auch S. 26 erwähnt er wieder, wie wenig die Mehrzahl der Tertianer »sich um eine dem Zusammenhang entsprechende Bedeutung der Wörter und Verbindung der Sätze bekümmert,« und geisselt nochmals den »blühenden Unsinn und das entsetzliche Deutsch, welches auf den mittleren Classen und selbst noch weiter hinauf nur zu häufig beim Uebertragen der lateinischen Schriftsteller in die Muttersprache heraus kommen.« Vielleicht doch nicht so sehr häufig und in manchen Gymnasien wohl gar nicht oder fast niemals. Würde es übrigens besser werden, wenn die Schüler nach des Vf. Plan die lat. Pensen der gegenwärtigen drei untersten Classen in einem Jahre absolviren, also ein Jahr später als jetzt zum Caesar schreiten? Müsste nicht gerade dann die Lectüre desselben erst recht schnell betrieben werden? Vf. hofft allerdings durch den französischen Unterricht der ersten drei Jahre die Sprachbildung der Schüler so weit zu fördern, dass sie dann seiner Zeit den Caesar mit viel grösserem Geschick angreifen als unsere gegenwärtigen Obertertianer, indem er sagt S. 26: »Man kann es daher sehr wohl

dahin bringen, dass die Uebersetzungen zu dem werden, wozu sie werden sollen: zu Mustern für den eignen Ausdruck.« Aber er hält es doch für nöthig eine überall als selbstverständlich vorauszusetzende Bedingung hier noch besonders zu betonen, nämlich die verständige Anleitung des Lehrers. Unter dieser Voraussetzung jedoch ist dasselbe auch bei der lateinischen Lectüre zu erreichen. Und sollte in einzelnen — gewiss höchst seltenen — Fällen sich ein mustergültiger deutscher Ausdruck nicht finden, so wird eben durch den Hinweis auf diese Unmöglichkeit und auf den Unterschied beider Sprachen jeder schädliche Einfluss des Lateinischen auf den deutschen Stil verhütet. Die folgenden Zeilen, wo der Vf. sagt, dass eine moderne Lectüre »sich schon auf mittleren Classen der Art verarbeiten lässt, dass die Schüler den Inhalt des Gelesenen in der fremden Sprache angeben,« was übrigens auch im Latein möglich ist und thatsächlich am Caesar wenigstens hie und da geleistet wird, erinnern mich an eine Erfahrung, welche zeigt, wie auch im französischen Unterricht die Muttersprache vor Misshandlung nicht sicher ist. Es sind mir nämlich Schülerübersetzungen aus dem Französischen zu Gesicht gekommen, worin die Burschen genau die fremde Wortstellung beobachtet (und ausserdem Unsinn geschrieben) hatten, nicht sowohl aus blosser Nachlässigkeit, weil sie sich etwa nicht streng an eine Uebertragung in gutes Deutsch gewöhnt, als vielmehr in der bewussten Absicht sich auf diese Weise die Retroversion zu erleichtern. Aber auch bei grösserer Gewissenhaftigkeit der Schüler ist die Gefahr eines nachtheiligen Einflusses der franz. Lectüre auf den deutschen Stil wohl nicht zu verkennen, und dies um so weniger, je geringer im Allgemeinen der Unterschied zwischen der deutschen und der franz. Ausdrucksweise im Vergleich zu dem Unterschied zwischen Deutsch und Latein ist. Oder woher kommt z. B. die jetzt weit verbreitete fehlerhafte Anwendung des Particips, wie etwa in folgendem Satze: So Freund und Feind gleiche Achtung abnöthigend suchte man das Gewicht seines Ansehens zu einem Vermittelungsversuche zu benutzen —? Ich wenigstens möchte sie eher von dem unveränderlichen gérondif als von dem declinirten lat. Participium ableiten. Unschädlich sind dagegen die vom Vf. getadelten Hunderte von kleinen Sätzen, von denen sich übrigens ein grosser Theil gewiss würde zu seiner Zufriedenheit umformen oder durch andere ersetzen lassen. Z. B. Statt »der Ruhm der Dichter ist eine

grosse Belohnung« schreib »d. R. d. D. ist (ihre) gr. B.« oder »d. R. ist die gr. B. d. D.« Wenn ein Schüler liest: »Den Römern und Griechen waren viele Götter«, so enthält dieser Satz erstens einen syntaktischen Gebrauch der lat. Sprache, der in der VI und selbst in der V gar nicht vorgeführt zu werden braucht; zweitens aber müsste es wohl sonderbar zugehen, wenn der Schüler dadurch in Versuchung gerathen sollte diesen Gebrauch im Deutsche nnachzuahmen, — wenigstens habe ich diese Beobachtung nie gemacht. Heute zumal, wo unsere Knaben so viel Deutsch hören, sprechen, lesen, ist von diesen kurzen Sätzen eine nachtheilige Einwirkung auf den Ausdruck in der Muttersprache durchaus nicht zu fürchten. Ebenso ist es wie für die Erlernung des Lateinischen förderlich, so zugleich unschädlich für den deutschen Ausdruck, wenn man bei der Uebersetzung des abl. abs., des part., des gerund., des acc. c. inf. im Anfang erst so viel wie möglich die lat. Gedankenform beibehält und danach die ächt deutsche Wendung sucht, so lange nämlich, bis sich die Schüler einigermassen in die lat. Form hineingefühlt und für die deutsche Wendung die lateinische mit einiger Sicherheit finden gelernt haben. Wem es aber nicht ganz gefahrlos scheint, der kann auch dies vermeiden. Ein lat. Uebungsbuch, dessen Verfasser mit Sorgfalt darauf ausgegangen ist den deutschen Sätzen eine ächtdeutsche, sich so wenig wie möglich an des Lateinische anschliessende Form zu geben, ist das von Haacke, dessen Quinta- und noch mehr Quartacursus dadurch allerdings ziemliche Schwierigkeit macht, aber deshalb zugleich recht geeignet scheint das Lateinische in seinem Unterschiede vom deutschen Ausdruck, also ohne Nachtheil für den deutschen Stil einzuüben. Kurz, die Natur der lateinischen Sprache verlangt im Unterricht nicht unbedingt das Anpassen deutscher Sätze an das lat. Idiom, und wo es mit Mass und Verständniss geübt wird, ist es unschädlich. Hat doch auch Plötz, dieser »geschickte Methodiker«, wie ihn Vf. selbst wiederholt nennt, in seinem franz. Elementarbuche bis zur 37. Lection den deutschen Sätzen die franz. Wortstellung gegeben!

Schwerer zu widerlegen scheint der Einwand, der von dem in den Elementarbüchern und Schriftstellern den Schülern der Unter- und Mittelclassen gebotenen Inhalt hergenommen ist. Nur ist sogleich zu erinnern, dass selbst wenn man Alles, was Vf. S. 18—25 darüber sagt, zugeben müsste, deshalb doch noch nicht

das Latein aus den Unterclassen durch das Französische zu verdrängen sein würde, vielmehr andere Factoren, wie die bildende Kraft des Lateinischen, die Rücksicht auf die Lectüre der Oberclassen u. s. w., bei Entscheidung dieser Frage vorzugsweise massgebend sind.

S. 18—23 charakterisirt Vf. die gangbarsten Elementarbücher in dieser Hinsicht und bringt aus eilf derselben eine Blumenlese theils von Sätzen, theils von Namen aus der alten Geschichte und Geographie. Ich stimme ihm hinsichtlich der für Sextaner und Quintaner unverständlichen oder halbverständlichen Sentenzen sofort bei — aber es muss ja nicht jeder Satz übersetzt werden, ich habe manchen übersprungen; bei neuen Auflagen lassen sie sich auch leicht hinaus werfen. Bis dahin aber können sie, da sie nur vereinzelt vorkommen, doch wohl schwerlich schaden. Der historischen Notizen mögen auch in manchem Elementarbuche zu viele sein; aber auch sie kann man auf einige wenige, schon Sextanern und Quintanern bekannte oder leicht mitzutheilende Ereignisse beschränken. Eine solche kurze Erzählung von wenigen Minuten bietet übrigens nicht nur eine dem Schüler angenehme Erholung und Erfrischung, sondern scheint mir auch nicht ungeeignet das Interesse für das Latein immer von Neuem zu beleben, nicht dadurch, dass sie in folgenden Stunden ähnliche Erzählungen hoffen lässt, sondern indem sich so dem Schüler immer wieder die Aussicht zeigt ähnliche Erzählungen einmal selbst lesen zu können. Unsicherheit und Halbwissen in der Geschichte könnte dadurch wohl nur dann hervorgebracht werden, wenn der Geschichtslehrer sich mit Halbwissen begnügte, und würde wohl in viel höherem Grade von den zahlreichen historischen Beziehungen in der Lectüre der Oberclassen zu befürchten sein. Dass dadurch der Kopf des Knaben verwirrt würde, finde ich in der Erfahrung nicht bestätigt. Die Unbekanntschaft mit diesem Namen oder jenem Ereignisse lässt ihn wohl Anfangs ein wenig stutzen; aber sehr bald lernt er sich auch in fremder Umgebung frei bewegen, indem er meist schon aus dem Zusammenhange erkennt, wie der Nominativ lautet, und ob der Name einen Mann, eine Frau, eine Stadt, ein Land u. s. w. bezeichnet. Kurz: Der Zweck dieser Uebungen wird trotz dieser Sentenzen und Notizen ohne nennenswerthen Nachtheil erreicht.

Wenn Poetzschke, »der in seinem Elementarbuche den Grundsatz befolgt, dass man den Schülern vor Allem Worte geben

müsse, die ihrem Gesichtskreise nahe liegen,« zu Sätzen gelangt wie: Oves timidiores sunt vaccis — Istae tuae oves lanigerae sunt — Tuebimus miseros — Non venisti, quum venire deberes — Cave, ne in perniciem ruas — Ut hoc audivi, amico meo id scripsi, — so urtheilt der Vf., dass bei solcher Beschäftigung der Schüler keinen wissenswerthen Inhalt gewonnen habe und nicht in seiner gesammten geistigen Entwicklung gefördert sei. Gewiss mit Recht. Aber lässt sich dasselbe nicht mit gleichem Rechte von jenen »viel bespöttelten Sätzen über Kartoffeln, Schuhe und Regenschirme« sagen? Wir finden die Antwort des Verf. auf diese Frage S. 18, wo er zwar anerkannt, dass dieselben »etwas platt Wirkliches und Alltägliches enthalten«, aber für den französischen Unterricht geltend macht, »dieses Alltägliche sei eben ein Inhalt, der sich für den neun- und zehnjährigen Knaben durchaus eigne.«

Der Vf. hat es sich nicht versagt das Gebiet der unfreiwilligen Komik zu berühren, das »in unsern lateinischen Schulbüchern einen ziemlichen Raum einnehme,« und auch Gedankenlosigkeiten und sittlich Bedenkliches in manchen Sätzen gefunden. Mag sein; aber alles dies ist leicht zu entfernen, und auch die eben behandelten Mängel, wo sie sich finden, sind gewiss zu beseitigen; also ist deshalb nicht das Kind mit dem Bade auszuschütten und sogleich der lat. Unterricht aus den Unterclassen zu verbannen, sondern die Elementarbücher sind zu verbessern. Der Vf. freilich behauptet S. 23, es könne kein für neunjährige Sextaner und zehnjährige Quintaner passendes Elementarbuch geben, und sucht dies auch durch den Umstand zu erhärten, dass »deren Verfasser, zum Theil geschickte Methodiker, wie Plötz, geistvolle und erfahrene Schulmänner wie Ferd. Schultz, auf einer Jahrhunderte alten Praxis fortbauen konnten.« Aber er giebt diese Begründung später selbst wieder preis; S. 42—43, wo es ihm darauf ankommt die Leichtigkeit der von ihm vorgeschlagenen Umwandlung darzuthun, heisst es im Gegensatz zu S. 23, dass die Methode des lat. Unterrichts »keineswegs alt ist und durchaus nicht feststeht. Der lat. Elementarunterricht, wie wir ihn gegenwärtig haben, ist — kaum sechzig oder siebenzig Jahre alt: vor dieser Zeit und zum Theil auch noch viel später begann man, nach Erlernung der nothwendigsten Formen und vielleicht noch von ein paar syntaktischen Regeln, mit Lectüre.« Wenn dem so war, so konnten jene Schulmänner für ihre Elementar-

bücher aus der Praxis der früheren Jahrhunderte doch keinen Nutzen ziehen, da ja Alles erst zu finden war, die Vertheilung des grammatischen Stoffs auf die verschiedenen Classen, der Gang des Unterrichts in jeder einzelnen Classe, endlich die Auswahl der Uebungsbeispiele.

Eine Blumenlese von bedenklichen Sätzen französischer Elementarbücher, die vielleicht ebenso reichlich ausfallen könnte wie jene lateinische, werde ich nicht sammeln, da sie für die Entscheidung der vorliegenden Frage gleichgültig ist; aber ein paar Beispiele, die mir eben einfallen und zur Hand sind, möge mir gestattet sein anzuschliessen. Ich schlage Plötz Elementarbuch von hinten auf und finde S. 102 Lection 91 nach der Mitte: 24. »Sagen Sie mir noch einmal diese Worte, ich habe sie nicht verstanden. 25. Wenn Sie eine Reise nach Paris machen, so erlauben Sie, dass ich Ihnen einen Brief für meinen Bruder übergebe. 26. Wir fürchten, dass ihr zu spät kommt. 27. Man hat Unrecht zu fürchten, dass der Friede Europa's von Neuem gestört wird. 28. Haben Sie verstanden, was ich Ihnen gesagt habe? — Ja mein Herr, ich habe Alles verstanden. 28. Jetzt verstehe ich Sie schon besser als früher.« — Aehnlich die französischen Sätze von Nr. 7—17. Ist das wissenswerther Inhalt? Ich wende um und lese Lection 90 den letzten Satz: »Béranger, Lamartine, Victor Hugo, Musset, Ponsard und Augier sind die Namen der bekanntesten französischen Dichter dieses Jahrhunderts.« — Verwirren die Namen nicht den Kopf des Schülers?

Weiter unterwirft der Verf. die Schriftsteller der Quarta und Tertia vom pädagogischen Standpuncte einer scharfen Kritik und kommt so S. 24 zu dem Schlusse: »Genug, Geist und Gemüth unserer Gymnasiasten bleiben im lateinischen Unterrichte mindestens fünf Jahre lang ohne rechte Nahrung, — ein Umstand, der um so schwerer ins Gewicht fällt, je mehr das Lateinische den besten Theil ihrer Zeit und Kraft in Anspruch nimmt, und je weniger es sonstigen bildenden Unterrichtsstoff neben sich aufkommen lässt.« — Gegen den letzten Satz lässt sich zunächst sagen, dass die Zeit, die ans Latein gewandt und dadurch andern Disciplinen entzogen wird, den letztern wieder zu Gute kommen muss, wenn das Latein den Vorzug wirklich besitzt sprachliche Sicherheit und Gewandtheit auch des deutschen Ausdrucks zu fördern. Und in der That hat wohl schon mancher die Beobachtung gemacht, dass die Schüler, je tiefer und

sicherer sie sich ins Latein hinein arbeiteten, desto freier auch ihre Muttersprache beherrschten, dass aber dadurch der unterrichtliche Verkehr zwischen Lehrern und Schülern an Frische und Lebendigkeit gewann und in der so verkürzten Zeit dieselben Früchte trug, die sonst erst nach längerer Zeit zu erwarten waren.

Den Bedenken, die gegen Cornel und Caesar sich erheben lassen und schon oft erhoben sind, legt Vf. zu grosses Gewicht bei. Die allerdings »trockene Compilation« des Ersteren behandelt wenigstens einen grossentheils interessanten Stoff und gewinnt für den Quartaner noch ein besonderes Interesse dadurch, dass die meisten dieser Helden im Geschichtsunterricht vorgeführt werden. Zudem besteht das Buch, was für den Anfang der Lectüre sehr passend ist, aus einzelnen kleinen selbständigen Abschnitten, denen wohl künstlerische Abrundung und tiefe Auffassung fehlen, die aber der Schüler leicht erfassen und überschauen und aus denen der Lehrer auswählen kann. Dass die Fülle der militärischen Einzelnheiten im Caesar den Schüler kalt lässt, möchte ich nicht so unbedingt behaupten; einigen Abschnitten dürfte auch der Schüler wohl ein gewisses Interesse abgewinnen, sobald er nur durch die Anschauung unterstützt wird, wie sogleich dem helvetischen Kriege, dem Kampfe gegen Ariovist, der Schlacht an der Sambre gegen die Nervier, dem Seekrieg gegen die Veneter, den Landungen auf Britannien, der Belagerung und dem Entsatz des Q. Cicero, endlich schon um des Helden willen dem Guerillakrieg des Vercingetorix. Vielleicht thut auch die treulose Politik Caesar's dem pädagogischen Werth seiner Schrift geringen Eintrag. Da der Schüler die treulose Politik der Römer schon von Quarta her kennt, so wird dadurch Caesar in seinen Augen weniger tadelnswerth erscheinen; übrigens hat er es nicht mit einem Heldengedicht zu thun, sondern mit einer militärisch-politischen Denkschrift, in der er sich seine Helden aussuchen kann. Doch — darüber möge man urtheilen, wie man wolle: werden denn alle die Umstände, welche nach des Vf. Ansicht diese Schrift zu einer ungeeigneten Lectüre für die gegenwärtigen Tertianer machen, wegfallen oder diese Wirkung nicht haben, wenn die Schüler sie statt im 13. und 14. Lebensjahre erst im 14. lesen?

Dieselbe Frage muss ich stellen in Bezug auf die vom Vf. behauptete Schwierigkeit der Aneignung des Inhalts. Es heisst S. 26: »man lasse sich ferner von Tertianern nach zweijähriger

Lectüre des Caesar eine Uebersicht von Caesar's gallischen Feldzügen geben, und die Mangelhaftigkeit dieser Uebersicht, die sich in der Regel herausstellen wird, könnte ebenso, wie — —, vielleicht selbst einen eifrigen Freund der gegenwärtigen Schuleinrichtungen zu dem Zweifel bringen, ob das Latein in unsern höhern Schulen die richtige Stelle einnehme.« Durch des Vf. Plan würde aber hierin gar Nichts gebessert, die Aufgabe vielmehr dadurch noch erschwert, dass die Lectüre des Caesar in ein Jahr zusammengedrängt würde. Uebrigens ist es Sache des Lehrers, bez. Directors, nicht mehr lesen zu lassen, als die Schüler überschauen können, und sie in der Wiedergabe des Inhalts zu üben.

An die Stelle des Cornelius lassen sich ja auch leicht Chrestomathieen und Bearbeitungen setzen, wie die hist. rom. von Schirlitz, der kleine Livius von Weidner u. s. w. Ja, Vf. selbst weiss, dass es einige hübsche lateinische Büchlein giebt, wie z. B. Weller's kleinen Herodot, die in kurzen, leichten Sätzen einen Stoff darbieten, welcher Geist und Gemüth der Jugend anregt und bildet.« Warum lässt er aber diese nicht zu? »Mit Recht tragen, bei der gegenwärtigen Organisation unsers Schulwesens, Gymnasiallehrer grosse Bedenken solche Bücher einzuführen; denn dieselben enthalten kein classisches Latein.« Ich finde nur einen Grund, der jetzt gegen die Einführung derselben spricht, weil es nämlich den Schulen dadurch erschwert würde, sich das für den Aufsatz nöthige classische Latein anzueignen. Sobald man aber, wie Vf. S. 31 vorschlägt, den Aufsatz preisgiebt und die Lectüre zur einzigen Aufgabe der Schule macht, dann liegt kein Grund vor diese unclassisch geschriebenen Bücher fern zu halten, die bei alle dem auf die Lectüre recht gut vorbereiten.

Gehen wir zur Sprache über.

Hier lassen sich die Erörterungen des Vf. unter die zwei Gesichtspuncte zusammenfassen, dass — natürlich mit Ausnahme der franz. Aussprache — das Lateinische für 9jährige Knaben einerseits schwieriger und zwar zu schwierig und dabei andrerseits auch weniger bildend sei als das Französische. Doch verfolgen wir diese Behauptung nach den einzelnen Seiten des Sprachunterrichts.

Schon die Methode bietet ihm Anlass zu solchem Vergleiche. Er sagt S. 18, der lat. Unterricht werde, weil das Lateinische eine todte Sprache ist, von vorn herein einen wesentlich wissen-

schaftlichen Charakter an sich tragen müssen; die neuere Sprache werde, weil sie eine lebende ist, von vornherein mehr praktisch gelehrt werden, und es sei für unsere Sextaner pädagogisch richtiger sie zunächst eine zweite Sprache ähnlich wie die Muttersprache erlernen zu lassen, statt ihre Zeit und Kraft sogleich für eine Sprache zu verwenden, die mehr oder weniger systematisch (S. 47 »mit einer gewissen Gewaltsamkeit«) betrieben werden müsse.

Ich gebe Folgendes zu. Da die lateinische Sprache heute nicht mehr das unentbehrliche Mittel zur Verständigung zwischen Gelehrten und Staatsmännern verschiedener Völker ist, so ist es natürlich, wenn man der Betreibung derselben auf der Schule nicht ihren freien Gebrauch zum Ziel setzt, sondern nur das Verständniss derselben, dem allein die Uebersetzung aus der Muttersprache dienen sollten. Der franz. Unterricht dagegen stellt sich sehr natürlich die Aufgabe die Schüler im mündlichen (und schriftlichen) Gebrauch der Sprache zu üben, und ich will hier nicht in Zweifel ziehen, ob es zweckmässig ist diese Sprechübungen gleich Anfangs vorzunehmen. Aber ähnlich wie die Muttersprache kann überhaupt keine Sprache in der Schule erlernt werden; und wenn es ginge, so dürften unsere Schüler sie nicht so lernen, um der Correctheit und um der Bildung willen, welche die grammatische Betreibung erzeugt.

Die Muttersprache lernt das Kind ohne sprachliches Bewusstsein. Durch Hören der lebendigen Rede von Eltern, Geschwistern u. s. w., deren Verständniss ihm durch Zeichen, Gebärden, durch den Zusammenhang selbst erleichtert wird, sowie durch eigne Sprechversuche lernt das Kind nicht nur die einzelnen Wörter und Formen der Muttersprache, sondern es eignet sich damit auch seine ersten Anschauungen, Vorstellungen, wenn man will, Begriffe und Beziehungen von Begriffen an. Im fremdsprachlichen Unterricht fängt der Knabe natürlich nicht wieder da an, wo das Kind anfing; dem Unterrichte die Anschauung zu Grunde legen zu wollen — wenn Jemand auf den Einfall kommen könnte (S. Schumann; Red.) — wäre eine zeitraubende Spielerei, die noch dazu nur für concrete Gegenstände, Eigenschaften, Thätigkeiten auf einem kleinen Gebiete, aber gar nicht für Abstracta ausführbar wäre; selbst die Anschauung nur zu Hülfe zu nehmen, würde viel mehr hindern als fördern. Im Worte hat ja der Knabe zugleich die Anschauung oder Vorstellung selbst; das deutsche

Wort tritt also jetzt an die Stelle jener Zeichen, Gebärden und der sinnlichen Anschauung. Während das Kind durch das Wort sich erst der Vorstellung bemächtigte, lernt der Knabe zu der Vorstellung (oder dem Begriff) das entsprechende fremde Wort; während jenes durch die lebendige Rede die einzelnen Wörter und Formen lernte, kann der Knabe in der Schule, wo jene Unterstützungsmittel zur Erleichterung des Verständnisses fehlen, nicht anders als erst die einzelnen Wörter und Formen der fremden Sprache lernen, um sie alsdann zu Sätzen zu verbinden oder Sätze durch Zerlegung in diese ihre Bestandtheile zu verstehen. Also ist der Weg, auf dem die fremde Sprache in der Schule gelernt wird, dem Wege des Erlernens der Muttersprache gerade entgegengesetzt. Die ganz äusserliche Aehnlichkeit, dass der Schüler die gelernten Vocabeln und Formen sehr bald zum Sprechen verwendet, verleiht dem franz. Unterrichte vor dem lateinischen höchstens insofern einen Vorzug, als etwa der Schüler dadurch mit einem freudigern Bewusstsein des Könnens erfüllt und somit zu grösserem Eifer angetrieben werden könnte, einen unmittelbar didaktischen Werth hat dies nicht mehr als freie Sprechübungen im Latein. Der geschickteste Schulmann wird hierin Nichts ändern können; er kann nur und muss den grammatischen Stoff zweckmässig vertheilen und dabei doch, schon um der leichtern Behaltbarkeit willen, jedenfalls, im Französischen wie im Lateinischen, dem Schüler einen Ueberblick über das System der Formenlehre verschaffen. Wenn im franz. Unterricht dem Schüler die Formen sehr zerstreut und in scheinbar zufälliger Ordnung mitgetheilt werden, so mag das pädagogisch zweckmässig sein, aber die Zufälligkeit ist doch nur eine scheinbare und mit der bunten Regellosigkeit, in welcher das Leben dem Kinde die Formen bietet, durchaus nicht zu vergleichen. Auch in lateinischen Elementarbüchern, die im Allgemeinen wohl mehr auf zusammenfassende Einübung grösserer Abschnitte der Formenlehre berechnet sind, finden wir doch schon eine ziemliche Mannichfaltigkeit der Anordnung. Kühner beginnt mit dem Praesens der vier Conjugationen und lässt darauf erst die Declinationen folgen, ein Anderer schiebt in die Declinationen eine Conjugation ein, ein Dritter bringt die Pronomina erst nach der 1. oder 2. Conjugation u. s. w. Und mit Rücksicht auf die schwache Befähigung mancher Schüler wünschte ich allerdings manchen Ab-

schnitt in den Elementarbüchern in noch kleinere Abschnitte zertheilt.

Zehn Seiten weiter (28. 29) charakterisirt der Vf. die jetzt übliche Art, wie das Latein in unsern höhern Schulen gelehrt wird, die er einen Anachronismus nennt, näher dahin, dass wir »zwei ganze Jahre lang unsere Schüler mit einer Masse von Formen plagen, in denen sie kein Gesetz entdecken« — — — Zeigt ihnen die Declination der Nomina und die Conjugation der Stammformen der Verba, wo sie sorgfältig Stamm und Endung trennen und zusammensetzen und beachten müssen, nach welcher Decl. oder Conjug. ein Wort abgewandelt wird, wirklich Nichts von einem Gesetze oder dem Aehnlichen? Wird dadurch nicht in der Sexta schon der Sinn für Einordnung des Einzelnen in das Allgemeine, für Gruppirung geweckt? Und für die Bildung der Stammformen der Verba kann, wenn nicht in Sexta, doch wohl in Quinta das Gesetz abgeleitet oder die Ableitung wenigstens vorbereitet werden? Nein, sagt der Vf., »in der Naturgeschichte bauen wir auf den untern Classen kein System auf, sondern wir lassen Einzelnheiten beschreiben und allmählich vergleichen. In der Geographie gehen wir von der Anschauung der Heimat aus, und lassen dann die grossen Umrisse der Meere und Erdtheile auf dem Globus beobachten und vom Lehrer und den Schülern zeichnen. In der Geschichte nehmen wir Mythen und Sagen durch, um die wirkliche Geschichte vorzubereiten. Im Deutschen knüpfen wir an Lesestücke an, um zu grammatischen Begriffen hinzuführen. Ueberall sind es nur Vorübungen, die wir in Sexta und Quinta anstellen; und im Lateinischen sollten wir sofort auf ein System hinarbeiten? Nein, auch für das Lateinische sind Vorübungen nothwendig. Diese Vorübungen aber« — bestehen doch wohl, so schloss ich, und so schliesst vielleicht der Leser, im Beschreiben und Vergleichen der Einzelnheiten der lateinischen Formenlehre? Nein, sagt der Vf. Diese Vorübungen »lassen sich, wie oben gezeigt ist, am Lateinischen selbst, als an einer von den modernen Cultursprachen so sehr abweichenden und dabei, was die Hauptsache ist, todten Sprache, nicht anstellen. Sie müssen an einer modernen, wo möglich an einer aus dem Lateinischen abgeleiteten modernen, d. h. an einer romanischen Sprache angestellt werden.« Ist denn das System der französischen Conjugation leichter aufzufassen als das der lateinischen? Und wenn nicht, würde es weniger schaden, wenn man die

Schüler in Sexta und Quinta zwei Jahre lang mit einer Masse von französischen Formen plagte, in denen sie kein Gesetz entdecken? Gerade wie im naturgeschichtlichen Unterricht, so kann — und müsste wohl auch — im Lateinischen gleichfalls durch Beschreibung und Vergleichung der Einzelnheiten das System und das Gesetz gefunden werden. Aber während dort die Beschreibung allein lange Zeit beansprucht, da der Schüler erst im Anschauen der einzelnen Gegenstände und im Auffassen der einzelnen Merkmale geübt werden muss, so können im Lateinischen die Einzelnheiten, um die es sich hier handelt, d. h. die flectirten Wörter, deren Anschauung und Auffassung auch dem angehenden Sextaner keine erhebliche Mühe machen soll, sehr bald verglichen und so allmählich in ein System gebracht werden. Wozu erst Vorübungen am Französischen? Wenn ein Knabe durch den Anblick der Hochgebirgswelt der Alpen geistige Anregung erfahren soll, so mag es, wie Vf. S. 39 sagt, zweckmässig sein, ihn vorher erst auf ein niederes Waldgebirge, dann vielleicht auf die Höhen eines Mittelgebirges zu führen. Aber — wer schwimmen lernen soll, macht keine Vorübungen auf dem Lande; auch wer nur baden will, springt am besten gleich ins Wasser.

Und warum lassen sich diese Vorübungen nicht am Latein anstellen?

Dass die Formenlehre vielen Schülern arge Noth macht, ist ja bekannt; neu war mir aber die Behauptung des Vf., dass es gerade die Reichhaltigkeit an Declinationsformen sei, welche vorzugsweise die Kraft des Schülers in zu hohem Masse in Anspruch nehme und seine sprachliche Bildung dadurch erschwere. Bisher habe ich immer über die Schwierigkeit der lat. Conjugation theils selbst geklagt, theils Andere und, irre ich nicht, gerade auch Gegner des Latein klagen hören. Aber unser Vf., der die franz. Conjugation nach Sexta hinunter zu rücken vorschlägt, erwähnt diese Schwierigkeit nicht besonders, dagegen entdeckt er, dass »das lat. Zeitwort hinter dem der neuern romanischen Sprachen an bildender Kraft weit zurücksteht«, und bringt als Beweis dafür die Mannichfaltigkeit der Tempus- und Modusbezeichnung der letztern (Impf., Aor., Perf. — Conjct., Condit.). Die Vereinigung zweier Bedeutungen in der Form des lat. Perfects »kann auf den deutschen Knaben nur verwirrend einwirken« (S. 11) — Ja, wenn er beide Bedeutungen sogleich beim Erlernen von sum oder laudo auch mit lernen sollte! Aber dergleichen Sachen lassen

sich ja allmählich beibringen und werden so beigebracht; erst wenn er die deutsche und die lat. Conjug. sicher kann, etwa beim Eintritt in die Quinta oder noch später, erfährt er, dass die Lateiner in Hauptsätzen der Erzählung das Perf. setzen statt des deutschen Impf.. So richtet diese einfache Notiz gar keine Verwirrung an, und allmählich wird ihm dann auch die Wahl zwischen Perf. und Impf. beim Uebersetzen ins Latein ebenso leicht wie bei der Uebers. ins Franz. die Wahl zwischen défini und imparf.. Die Unterscheidung ferner zwischen Conjunctiv und Conditionalis hat einen sehr geringen, im Vergleich zum Latein fast zweifelhaften Werth für die Bildung des Denkens. Denn während der Franzose in der Form des Conditionalis Gedanken nicht nur als nichtwirklich, sondern auch als möglich ausspricht, so unterscheidet im Gegentheil der Lateiner hier viel schärfer durch den Conjunctiv der Haupt- und Nebentempora.

Die Schwierigkeit der lat. Formenlehre liegt also nach dem Vf. vorzüglich in der Declination, wenigstens insofern sie das Uebersetzen zu sehr erschwert. (S. 11.) Sollte man nicht dann die Conjugationen vor den Declinationen lernen lassen? Aber »der Umstand, dass die lat. Sprache fünf, die griechische drei Declinationen neben einander hat,« von denen übrigens die letztern die ersten an Mannichfaltigkeit und Zahl der Formen übertreffen, kann gewiss nicht die Wirkung haben, dass der Knabe beim Uebersetzen aus dem Griechischen oder Latein »seine Kraft im Entziffern der Form erschöpft«, beim Uebersetzen ins Griechische oder Latein »sein Denken ganz in dem Suchen nach der Form aufgeht.« Er ist nicht so erschöpft, um nicht den sich ergebenden Gedanken in deutscher Form zusammenstellen zu können, und beim Uebersetzen aus der Muttersprache muss er ja schon, ehe er nach der fremden Form sucht, den deutschen Satz construiren und die Formen desselben bestimmen. Wo aber wirklich die Aufgabe für die Mehrzahl zu schwer ist, da ist der Unterricht übereilt worden; die Schwierigkeit hängt ganz vom Gange desselben ab. Ist dieser richtig berechnet, der Stoff in kleine Pensen vertheilt und zu rechter Zeit immer wieder ins Gedächtniss zurückgerufen, dann könnte der Vf. wenigstens auf die leichtern Sätze des Elementarbuchs mit grösserm Rechte wörtlich den Satz anwenden, den er S. 11 vom Französischen ausspricht: »Der Ausdruck in der fremden Sprache bietet keine Schwierigkeiten dar; der Schüler hat, um ihn ins Deutsche zu übertragen, sich

nur auf eine entsprechende Form in der Muttersprache zu besinnen; er wird sich also der Bedeutung dieser Form, und damit wird er sich auch einer Denk-Kategorie bewusst.« Der Vf. findet nämlich, dass gerade die Einfachheit der Declination in den neuern romanischen Sprachen, oder vielmehr deren vollständiger Wegfall, der Ersatz der Casus durch Präpositionen, für den deutschen Knaben »etwas sehr Bildendes hat.« Gegen diesen Satz brauche ich wohl nur die eine entscheidende Thatsache anzuführen, dass im Französischen der Accusativ der Substantiva nicht einmal durch eine Präposition, sondern nur durch die Stellung bezeichnet wird, und die damit jedenfalls zusammenhangende, bezeichnende Erfahrung, dass Quintaner, welche das lateinische Pensum der Sexta vollständig inne hatten, wenn sie im französischen Unterricht eine längst als unnöthig zurückgesetzte Uebung wieder vornehmen, nämlich ein deutsches Substantiv decliniren sollten, statt des Accusativs wieder den Nominativ angaben!

Eine sehr heilsame Wirkung des lat. Unterrichts, auch der Formenlehre, die der Vf. anerkennt, sucht er dadurch herabzusetzen, dass er ihren Nutzen auf eine gewisse Classe von Schülern, die künftigen Philologen, beschränkt. Er spricht es selbst S. 10 aus, dass der Formenreichthum der lat. Sprache den Sinn für die Sprache bilde und dem Schüler das Auge für Spracherscheinungen öffne, und zwar in viel vollkommneren Masse als das Französische. In der That, gäbe es etwa nur eine Declination, noch dazu so leicht wie die erste, so möchte diese allenfalls genügen, um die grammatische Auffassung des Satzes im Schüler einigermassen zu befestigen; aber sehr bald würde die Form der Worte seine Aufmerksamkeit nur in höchst geringem Grade in Anspruch nehmen. Aber nun — welcher Unterschied! Mit Ausnahme der Partikeln muss er jedem Worte scharf auf die Endung sehen, und welche Umsicht erfordert die Construction und Uebersetzung eines längern lateinischen Satzes, in welchem Nomina verschiedener Declinationen in verschiedenen Casus und zum Theil vielleicht mit ganz gleicher Endung auftreten! Und wie wird diese Wirkung gesteigert, wenn er, nachdem er die Formen eingelernt und sich im Bilden derselben durch Anhängung der Endungen an den Stamm geübt hat, endlich dazu fortschreitet, in diesem Formenwesen Analogieen aufzusuchen und Gesetze zu entdecken! Gewiss! Wie durch die scharf unterschiedenen, stark ins Ohr fallenden Laute die grammatische Auffassung des Satzes,

so wird durch diese Fälle von Formen der Sinn und das Verständniss für Spracherscheinungen geweckt und herangebildet. Dass dies nun gleich von der untersten Classe an geschieht, ist nicht, wie Vf. meint, nur den künftigen Philologen, sondern allen Schülern nöthig, die sich eben durch das Studium fremder Sprachen und Litteraturen bilden sollen.

Die Syntax ergänzt, was die Formenlehre begonnen. Hier muss ich von vorn herein bekennen, dass ich die Meinung unsers Vf. nicht vollständig klar gefasst habe, und muss daher ganz besonders um Nachsicht bitten, wenn es in Folge dessen auch meiner Auseinandersetzung an der wünschenswerthen Klarheit und Ordnung fehlt.

S. 13. nimmt der Vf. den franz. Unterricht gegen einen Einwand in Schutz. Es heisst da: »Aber, sagt man, es sind abstracte Sprachmittel, welche die modernen Sprachen anwenden; daher eignen letztere sich nicht zur Bildung der Jugend.« Und um dieses »Schlagwort, das einen tiefen Gedanken zu enthalten scheine und in Wahrheit nichts als eine Redensart« sei, zu widerlegen, bemerkt er, für den deutschen Knaben biete das Französische keine bedenklichen Schwierigkeiten dar; denn »das, was man als Abstractionen im Französischen bezeichnet, besteht in ähnlichen Sprachmitteln wie diejenigen, mit welchen er in seiner Muttersprache schon seit seiner frühesten Jugend operirt hat.« Meine Meinung ist diese: Das Latein eignet sich allerdings deshalb besser zur Bildung der Jugend als das Französische, weil die Lateiner im Allgemeinen die Begriffe und Gedanken concreter auffassen als die modernen Völker; aber nicht als ob das Latein dadurch für den Schüler leichter wäre, sondern im Gegentheil, es ist schwieriger. Es stellt an die Denkthätigkeit des Schülers insofern höhere Anforderungen, als er seinen Vorstellungen eine von der modernen so sehr abweichende Form geben muss. Dies ist aber nicht bloss wegen der dazu nöthigen Anstrengungen von Werth, als ein Mittel zur Arbeit zu erziehen, sondern zugleich von nicht geringem Einfluss auf die Klarheit und Bestimmtheit des Denkens.

Die folgenden zwei Stellen, die ich leider des Verständnisses willen wieder in extenso hersetzen muss, vermag ich nicht in Einklang zu bringen.

S. 13. »Wenn es schon bei der Formenlehre hervortrat, dass der Vorzug, welchen man dem Lateinischen giebt, bei genauerer

Erwägung in vielen Beziehungen als ein Vorurtheil erscheint, so ist bei der Syntax kaum zu entdecken, warum überhaupt das Lateinische bildender als z. B. das Französische sein soll. Der menschliche Geist hat seit Caesar und Cicero weder Rückschritte gemacht noch still gestanden. Es ist daher unmöglich, dass eine moderne Cultursprache weniger im Stande sein sollte Gedanken treffend auszudrücken als die Sprache der Römer. Ihre Mittel, um dies zu bewerkstelligen, können andere sein, und sie sind andere; aber der Ausdruck selbst ist in der modernen Sprache jedenfalls weder weniger streng richtig noch auch weniger deutlich. Im Gegentheil, der Fortschritt der Cultur bringt es, indem er die volltönenden Formen, worin sich die Sprachen bewegen, mehr und mehr zerstört, andrerseits ganz von selbst mit sich, dass die Gedanken unverhüllter hervortreten.«

S. 15. »Andrerseits freilich hat die lateinische Syntax gerade deshalb, weil sie zur Erreichung derselben Zwecke ganz andere Mittel in Anwendung bringt als die modernen Sprachen, für den deutschen Knaben etwas ungemein Bildendes« — — —

Aus der ersten dieser beiden Stellen habe ich herausgelesen, dass eine Sprache desto bildender sei, je mehr sie im Stande ist Gedanken streng richtig, deutlich und treffend auszudrücken, und dass die Verschiedenheit der Mittel, um dies zu bewerkstelligen, für den bildenden Einfluss derselben völlig gleichgültig sei. Nach der andern Stelle aber ist, wenn nicht die grössere oder geringere Richtigkeit und Deutlichkeit des Ausdrucks pädagogisch gleichgültig, doch jedenfalls die vorher als gleichgültig behandelte Verschiedenheit der Mittel gerade das ungemein Bildende. — Dass das Französische gerade um der treffenden Kürze, Schärfe und Deutlichkeit des Ausdrucks willen einen eigenthümlichen Werth für die Bildung der Jugend haben mag, will ich nicht bestreiten. Aber dadurch wird weder — wie ja auch der Vf. einräumt — dem Lateinischen sein eigenthümlicher Vorzug genommen, noch auch für die Entscheidung der uns hier vorliegenden Frage ein sicherer Anhalt gewonnen, insofern die syntaktischen Eigenthümlichkeiten der Sprachen hauptsächlich erst in Mittel- und Oberclassen auftreten.

In der That würden alle die syntaktischen Gesetze der französischen Sprache, die der Vf., zum Theil in Parallele mit lateinischen, S. 14—15 aufführt, die Unterscheidung des ind. und conj., des blossen inf. und des inf. mit de, mit à, que mit ind.,

mit conj., ferner des inf. ohne Präposition und mit einer ganzen Reihe von Präpositionen, en mit gérondif und das part., die Unterscheidung der Hülfszeitwörter avoir und être, die Veränderlichkeit der part., die Wiederholung der Bestimmungswörter, die Interpunction, der Gebrauch der Negationen — Alles dies oder doch das Meiste davon würde doch auch bei Durchführung seines Planes erst Gegenstand der Tertia und der Oberclassen sein und in der Quarta nur Weniges, in der Quinta höchstens Einzelnes davon in den allereinfachsten, fasslichsten Beispielen anticipirend behandelt werden können, ungefähr wie es jetzt auch der Fall ist. Der Vf. erkennt dies auch, wenn er sagt: »dass von den Lehren der franz. Syntax Manches sich mehr für mittlere und selbst obere Classen als für untere eignet, ist vollkommen richtig.« Nun, dann bedurfte es nicht dieser langen Aufzählung. Wenn er dagegen fortfährt: »Die einfacheren Regeln der franz. Syntax sind, wie man wohl ziemlich allgemein anerkennt, für Sextaner und Quintaner leichter als die entsprechenden Regeln der lateinischen Syntax; denn sie erscheinen ihnen weniger fremdartig«, so stellt er diese unbestimmte Behauptung nackt hin, ohne jeden Versuch sie näher zu definiren oder zu beweisen. Hier hätte er wenigstens angeben sollen, welche Regeln er unter den einfacheren Regeln der französischen und unter den entsprechenden der lat. Syntax versteht. Ich ziehe seine Behauptung sehr stark in Zweifel. Ja, wenn er diejenigen lateinischen synt. Regeln meint, welche in den Unterclassen gewöhnlich eingeübt werden, so wird er, da nach ihm (S. 30) »die Formen den Hauptgegenstand des Unterrichts in Sexta bis Quarta ausmachen,« selbst zugestehen, dass ebendeshalb doch nur ganz leichte synt. Regeln in diesen Classen, vielleicht sogar erst in Quarta, mehr nebenbei, behandelt werden können, solche, deren Einübung nicht die sichere Einübung der Formen gefährdet. Ich suche vergebens, welche lateinische synt. Regeln dem Schüler sehr fremdartig sein möchten. Eine der fremdartigsten Structuren ist

acc. c. inf. — und doch regiert ihn auch das deutsche Lassen, Heissen, Sehen, Hören:
abl. abs. — wir haben einen gen. abs.: unverrichteter Sache:
abl. temp. — » » » gen. temp.: Tags;
gen. obj. — » » ihn auch: Furcht des Herrn;
opus est c. abl. — vergl. es bedarf c. gen.
pudet — — miseret — vergl. mich jammert des Menschen.

Wenn man überall an gleiche oder ähnliche Structuren der Muttersprache erinnert, so werden die lateinischen die Fremdartigkeit bald verlieren. Dagegen scheint mir der Theilungsartikel, dessen Anwendung nach dem Vf. (S. 14) »manche Seiten zeigt, welche dem neunjährigen Knaben keineswegs zu grosse Schwierigkeiten bereiten«, ein sehr fremdartiges Gepräge zu tragen; wie er denn unsern Quintanern gewaltige Mühe macht, namentlich der Dativ und Genetiv, welcher letztere übrigens wohl mehr Genetiv des artikellosen Substantivs ist, und der Theilungsartikel in Verbindung mit einem von einem nachfolgenden oder vorausgehenden Adjectiv begleiteten Substantiv. Ich erinnere ferner daran, welche Noth den Schülern die Pronomina machen, die Unterscheidung der conjoints und disjoints, der adject. und pron. démonstr., der adj. und pron. interrog., endlich der relatifs. Auch die Stellung der Adjective ist bekanntlich bis auf einige wenige Wörter für unsere Quartaner ein Problem.

Zur Erläuterung dessen, was der Vf. über die geringere Deutlichkeit des lat. Ausdrucks gesagt, führt er an: »Man übersetze einen Schriftsteller wie Livius ins Französische, und man wird, um ein gutes oder auch nur erträgliches Französisch zu erhalten, gar nicht selten veranlasst sein unbestimmte Ausdrücke in bestimmte zu verwandeln, schiefe Beziehungen richtig zu stellen.« Zunächst ist die Wahl des Livius nicht zweckmässig; denn es handelt sich ja nicht um den Unterricht in Secunda, der nach des Vf. Plan die bisherige Stufe einnehmen und im Ganzen und Wesentlichen das bisherige Pensum behalten würde, sondern um die untersten Classen. Es wären also etwa Cornelius, die Chrestomathieen, Bearbeitungen und Elementarbücher zu beurtheilen gewesen, und in dieser wird bei der Schlichtheit und Einfachheit der Gedanken eine solche Unbestimmtheit des Ausdrucks sich weit seltener finden. Aber ist denn diese Eigenthümlichkeit der lat. Sprache ein Nachtheil und nicht vielmehr ein ganz besonderer Vorzug? Wenn unsere Knaben und Jünglinge ihren Caesar und Livius nur erst so verstehen wie die römischen Knaben und Jünglinge, dann haben sie in der Construction und Uebersetzung schon eine sehr bildende Uebung durchgemacht. Werden nun im Lateinischen manche Begriffe, Gedanken, Beziehungen durch die Form nicht unterschieden, die das Deutsche unterscheidet, — und dieses Verhältniss wird wohl stets zwischen je zwei Sprachen stattfinden, z. B. auch zwischen Deutsch und

Französisch — so tritt an den Schüler noch die Aufgabe heran, nachdem er den Doppelsinn oder die Ungenauigkeit des Ausdrucks selbst entdeckt oder nach dem Hinweise des Lehrers erkannt, nun den bestimmteren modernen Ausdruck zu finden. Soll das nicht bildend sein? Kommt dadurch nicht Leben und Klarheit in seinen Kopf?

S. 13. 14. spricht Vf. von der Wortstellung und sagt da: dass im Französischen »der Satzbau sich einfach und natürlich dem Denken anschmiegt«; der Schüler hat »nur die einzelnen Theile des Satzes, einen nach dem andern, sich genau anzusehen und in seine Muttersprache zu übertragen, so erhält er nothwendiger Weise einen richtigen Gedanken.« Da »übt er sich also ganz von selbst in richtigem und klarem Denken.« Im Latein dagegen stellt sich der Satz »dem Knaben zunächst als ein Räthsel gegenüber«; er muss zunächst »aus den Flexionen der einzelnen Wörter errathen oder, wenn man will, entnehmen, welche Stellung letztere im Satze einnehmen.« Da wird seine »ganze Kraft zunächst wieder durch eine Thätigkeit in Anspruch genommen, welche durch die Nöthigung zu fortwährendem Combiniren ihren Nutzen für Ausbildung des Scharfsinns haben mag, als elementare Uebung im Denken aber von geringem Werthe ist.« Durch diese Darstellung wird nach meiner Meinung der ausdrücklich behauptete denkbildende Einfluss der französischen Uebersetzungsübungen für die untern Classen in der That auf Null reducirt. Wenn der Schüler die Theile des Satzes nur »genau anzusehen und zu übertragen« braucht, um »nothwendigerweise »einen richtigen Gedanken zu erhalten«, also sich »ganz von selbst« im richtigen Denken übt, nun, so braucht er den richtigen Gedanken auch gar nicht erst aus der fremden Sprache zu entnehmen, da er ganz dasselbe im Deutschen haben kann. Er sehe sich im deutschen Satze die einzelnen Theile genau an, so hat er nothwendiger Weise einen richtigen Gedanken und übt sich also ganz von selbst im richtigen Denken. Der einzige Nutzen des franz. Unterrichts beruht doch dann nur auf dem Einüben der Formenlehre. Fast könnte man sagen, der Vf. möchte dem Schüler gern die Anstrengung des Denkens ersparen und lieber den Gedanken fertig darbieten. Man braucht gar nicht daran zu denken, dass dies häufig jene viel bespöttelten Gedanken über »Kartoffeln, Schuhe und Regenschirme« sind, um zu ermessen, wie wenig durch solchen Unterricht das Denken des

Schülers gebildet würde. Aber selbst im Deutschen wird man dem Schüler, wenn er sich eine tüchtige Bildung aneignen soll, eine grössere Anstrengung zumuthen und ihm allmählich schwierigere und verwickeltere Sätze und Perioden vorlegen, in denen er erst vorsichtig die einzelnen zusammengehörigen Sätze und Satzglieder aufsuchen muss, um dann den Gedanken daraus aufzubauen. Und so ganz leicht, wie Vf. es schildert, ist ja auch das Uebersetzen aus dem Französischen nicht. Auch hier ist z. B. die Congruenz des Adjectivs, des Particips zu beachten, das Relativ richtig zu beziehen, das verb. fin., wenn Pronomina u. dgl. vorausgehen, schon vorauszunehmen u. s. w. Beim Uebersetzen ins Französische aber vollends steht die Schwierigkeit der richtigen Wortstellung mit dem bildenden Einflusse der Uebung in keinem Verhältniss. Wie viel Mühe macht dem Knaben die Stellung der Pronomina, des acc. und dat., des Nachsatzes! Wie viel verfehlte Versuche gehen vorher, ehe er den Satz richtig stellt: vous ne me l'y enverrez pas! (Knebel). Und hat durch diese Uebung die grammatische Auffassung des Satzes im Geringsten gewonnen?

Jenes Combiniren aber — worin besteht es? Erstens in dem Aufsuchen derjenigen Wörter, deren Endungen vermuthen lassen, dass sie sich nach einander richten oder von einander abhangen; und das ist in der Regel für einen Knaben, der die Formen inne hat, keine zu schwierige oder zeitraubende Arbeit; zweitens aber in der Prüfung einer sich hiernach ergebenden Uebersetzung und, sobald diese keinen recht passenden Sinn oder gar Unsinn giebt, in dem Aufsuchen einer andern Uebersetzung oder auch erst einer andern Construction, welche einen befriedigenden Gedanken zu Tage fördert. Dies Zweite ist doch sicherlich Denken; das beweisen schlagend jene erheiternden Uebersetzungen, bei denen ein komischer Gedanke oder Unsinn meist nur deshalb herauskam, weil der Schüler sich damit begnügte und zu bequem war darüber nachzudenken.

Wenn nun also der Schüler die zusammengehörigen Formen aufsucht, genau analysirt, unter den verschiedenen Bedeutungen derselben die dem Zusammenhange entsprechende auswählt, bei fortgeschrittener Bildung die Periode in die einzelnen Sätze zerlegt, die Beziehungen der einzelnen Gedanken auf einander untersucht und endlich für den so erarbeiteten Gedankeninhalt die angemessenste deutsche Form finden muss, — das soll nicht bil-

dend sein? Vielleicht ist das Treffendste in der trefflichen Schrift des Hr. Dir. Jäger der Hinweis auf die Arbeit, welche der Schüler — schon in Qarta — zu vollbringen hat, ehe er eine lat. Periode ins Deutsche übersetzen kann. Gerade dieses Ringen aber mit der lat. Periode, um ihr die tiefsten, innersten Gedanken zu entreissen, und mit dem Gedanken, um ihn in die angemessenste deutsche Form zu zwingen, muss auch die Sorgfalt im deutschen Ausdruck befördern, die heute so vielfach vermisst wird, und muss im Verein mit der verständigen Betrachtung eines reichen Formensystems den Sinn und das Verständniss für die Form bilden, dessen immer zunehmender Mangel in der Sprache nicht nur der Geschäftswelt und der Zeitungen und Journale, sondern selbst in der wissenschaftlichen und bessern Romanlitteratur immer häufiger in schiefem und unrichtigem Ausdruck, in fehlerhaften Structuren, in zerfahrenen Perioden, unleidlichen Wiederholungen und unförmlichen Wortgebilden sich kundgiebt. Dass die Arbeit nicht gar zu schwierig sei, dafür muss und kann durch stufenmässigen Fortschritt vom Leichten zum Schwereren gesorgt werden. — Für die Uebersetzung in die fremde Sprache liegt nun wieder ein Vorzug in der freiern Wortstellung des Lateinischen, weil der Schüler da nicht, wie im Französischen, seine Kraft durch die Aufmerksamkeit auf die Wortstellung ohne ersichtlichen Nutzen für seine grammatische Bildung zersplittert, sondern sie ganz und voll auf die Untersuchung der syntakt. Beziehungen und die Bildung der Formen verwenden kann.

Eine andere Schwierigkeit bietet nach S. 16. 17. der lat. Vocabelschatz, weil die Begriffe der einzelnen Wörter bei den Römern vielfach noch einen viel weitern Umfang hätten als bei den Modernen, und weil diese Begriffe sich in einer für uns fremdartigen Weise entwickelt hätten; das zeigten auch die Speciallexica, welche trotz alles Eiferns dagegen jährlich in grosser Menge auftauchten. — Viele Lehrer verwerfen die Speciallexica an sich gar nicht, wünschen sie aber in zweckmässigerer Weise, als dies oft der Fall ist, ausgearbeitet, nämlich als Lexica, nicht als Eselsbrücken. Vielleicht wäre es übrigens mit Cornelius genug, und schon Caesar könnte mit Hülfe eines allgemeinen Schülerlexicons, wenn auch im Anfang mit einiger Schwierigkeit, doch allmählich immer leichter bewältigt werden; auch ist ja Tertia die Classe, wo die gegenwärtige und die vom Vf. vorgeschlagene Organisation sich vereinigen. Für Sexta und Quinta,

von denen Vf. spricht, muss aber das Elementarbuch die Vocabeln enthalten, und dies kann die Bedeutungen auswählen. Damit wird auch diese Schwierigkeit als beseitigt zu betrachten sein.

Und so muss wohl, wenn es mir gelungen ist das gewonnene Resultat meiner Untersuchung sicher zu begründen und die Einwände des Vf. zu entkräften, auch die von demselben S. 39. verworfene Ansicht, wenigstens in etwas gemilderter Form, noch ihre Geltung behalten, das Latein nämlich als diejenige Sprache betrachtet werden, durch welche zwar nicht allein, aber doch am besten „allgemeine sprachliche Bildung und daher auch die Befähigung zum Studium einer neuern romanischen Sprache" gewonnen werden kann. Und nicht bloss einer romanischen, sondern auch z. B. der englischen Sprache. Der Hauptnutzen des lat. Unterrichts, der sich freilich in Quinta noch sehr wenig, deutlicher schon in Quarta zeigt und dann immer steigert, besteht eben in der allgemeinen sprachlichen Bildung, in der schnellen und sichern Auffassung der Formen und synt. Regeln sowie weiterhin in einem schnellen Ueberblick und gewandter Behandlung der Periode. Für mich wird dies durch die Erfahrung bestätigt, dass Tertianer, welche im Latein tüchtig waren, im Privatunterricht sich des Englischen mit überraschender Leichtigkeit bemächtigten. Der Vortheil, dass der Schüler in der romanischen Sprache viele Wörter findet, die ihm in lat. Form schon bekannt sind, ist der geringste. Die Gefahr aber, welche nach S. 40. 41. der vorausgehende lat. Unterricht dem folgenden französischen bringt, dass nämlich der Schüler durch diese Aehnlichkeit franz. Wörter mit lateinischen sich zum Errathen des Sinnes könne verleiten lassen, dass er dadurch von der Grundbedeutung mancher franz. Wörter eine ganz falsche Vorstellung erhalten nnd dass die hieraus entstehende Nachlässigkeit sich dann auch auf die Production in der franz. Sprache übertragen möchte, diese Gefahr lässt sich allerdings nicht ganz ableugnen. Aber erstens kommt sie gegen den eben erwähnten Nutzen des lat. Unterrichts kaum in Betracht; sodann kann ihr durch das Unterrichtsverfahren vorgebeugt und nöthigen Falls mit disciplinarischen Mitteln eingegriffen werden; endlich wird derjenige diese Gefahr nicht allzu sehr fürchten, der da weiss, dass das Interesse des Schülers für das Französische leichter zu erregen ist als für das Latein (S. 8). Wenn dies geschehen, sollte da

der Schüler nicht alle Kraft aufbieten, um über Grundform und Grundbedeutung der Wörter sich Gewissheit zu verschaffen, zumal dies im Ganzen geringere Mühe macht als im Latein?

Hier könnte ich diesen Abschnitt schliessen, wenn nicht S. 27 der uns beschäftigenden Schrift noch Gründe beigebracht würden, weshalb der franz. Unterricht so frühzeitig begonnen werden müsse, wenn er zu befriedigenden Erfolge führen solle. Es heisst da, dass „Aussprachеübungen, in je späteren Lebensjahren man sie anstellt, desto mehr an Interesse wie an Bildungswerth verlieren; auch eignet man sich eine gute Aussprache um so leichter an, je früher die Organe sich an die fremden Laute gewöhnen; und selbst der freie Gebrauch einer fremden Sprache — — lässt sich um so leichter erzielen, je unbefangener der Lernende noch daran geht, also je jünger er ist."

Die Unbefangenheit ist von grossem Werth, wenn ein Deutscher genöthigt ist gegen einen Franzosen seine eigenen Gedanken mit selbstgewählten Worten französisch auszusprechen. Ein Mensch mit sprachlicher Bildung, aber mangelhaften französischen Kentnissen wird leicht diese Unbefangenheit verlieren, weil er fürchtet sich durch Fehler Blössen zu geben; er wird dabei Alles ebenso vorsichtig überlegen, als wenn er ein französisches Exercitium machte, und daher sehr langsam sprechen, während ein Mensch ohne Sprachbildung, unbekümmert um grammatische Richtigkeit, nur den Zweck im Auge sich so schnell wie möglich verständlich zu machen, hervorbringen würde, was ihm eben einfällt. Diesen Unterschied kann man an Deutschen, die sich in Frankreich aufhalten, sicherlich beobachten, wie er z. B. in Nordamerika hinsichtlich des Englischen bemerkt worden ist. Aber bei den leichten Sätzen der untersten Classen, die sich fast schon durch blosse Aneinanderreihung der gelernten und zum Theil kurz vorher erwähnten Vocabeln oder durch eine leichte Umformung gelesener Sätze ergeben, wo der Knabe also weder eigene Gedanken zu erzeugen noch Worte zu wählen, ja nicht einmal die Form des Satzes ganz selbst zu finden braucht, — bei diesen leichten Sätzen nützt die Unbefangenheit wohl nicht viel. Ja, ich stelle mir vor, dass gerade dem Lehrer gegenüber, wo nicht die Noth der Verhältnisse zwingt sich so schnell wie möglich verständlich zu machen, sondern der Zweck der Schule erfordert so richtig wie möglich zu sprechen, ein schwacher Sextaner im Bewusstsein seiner Schwäche befangen

und zaghaft sprechen wird, ein Schüler mit reiferer grammatischer Bildung dagegen eben aus diesem Grunde mit grösserer Zuversicht aus sich herausgeht, weil er sich leichter vor Fehlern hüten kann. Erfahrungen stehen mir freilich hierin nicht zu Gebote, dagegen giebt es andere Thatsachen, welche den so frühzeitigen Beginn des franz. Unterrichts entschieden widerrathen. Viele unserer jungen Sextaner haben noch zu ungebildetes Gehör und zu ungelenke Sprachorgane, als dass sich ein einigermassen schneller Fortschritt hoffen liesse; sprechen doch manche das Deutsche noch unbeholfen! Halten wir vor Allem auf eine deutliche, reine und edle Aussprache des Deutschen, um den Organen die zur Erzeugung fremdartiger Laute nöthige Beweglichkeit und Schmiegsamkeit zu geben! Ein Zeitverlust ist nicht zu befürchten: im 13. und selbst 14. Lebensjahre sind die Organe noch eben so willig, sofern nicht schon der Stimmwechsel Einfluss übt, der ja aber nothwendig auch die Früchte früher begonnener Ausspracheübungen in Frage stellen würde. Jedenfalls ist dann auch das Gehör feiner und aufmerksamer und die allgemeine sprachliche Bildung gereifter, und wenn auch der Bildungswerth dieser Uebungen, den man übrigens so hoch oder niedrig anschlagen möge, wie man will, dann geringer ist, so kommt man doch schneller damit zu Stande und kann auch jene langweiligen und geisttödtenden orthographischen Uebungen, die im Französischen eine so traurige Rolle spielen, ganz wegfallen lassen oder auf ein Minimum beschränken. Nicht wenige Knaben bringen in die Sexta eine mangelhafte deutsche Orthographie mit und können noch nicht einmal den Grundsatz „Schreib, wie du (richtig) sprichst!“ selbst in ganz zweifellosen Fällen richtig anwenden, — und die sollen nun anders schreiben als sie sprechen? (was sie freilich oft schon thun, nur leider da, wo sie es nicht sollen.) Welche Schwierigkeit, da orthographischer Verwirrung vorzubeugen! Und wenn dies nun durch die allgegenwärtige Aufmerksamkeit und die mühseligste Arbeit des Lehrers in schneckenmässigem Fortschritt doch gelingen sollte, welchen Gewinn ziehen die Schüler daraus für ihre Bildung?

S. 9. wird gesagt, der Knabe gewöhne sich an Aufmerken überhaupt; er bilde nicht nur die Organe des Gehörs und der Sprache, sondern auch seinen Sinn für Nettigkeit, Klarheit und Schönheit. »So werden die Ausspracheübungen — — für den neunjährigen Knaben zu einem heilsamen Mittel der Zucht und

wirken nützlich auch auf die Aussprache im Deutschen ein, wie sie denn auch eine naturgemässe Fortsetzung des deutschen Elementarunterrichts sind.» — Eine naturgemässere Fortsetzung des deutschen Elementarunterrichts scheinen mir die Aussprachеübungen im Latein zu sein, deshalb, weil da keine Laute und fast keine Lautverbindungen vorkommen, die sich nicht schon im Deutschen finden, die Uebung sich also darauf beschränkt diese Lautverbindungen zu ändern, zum Theil längern Wörtern mit meist vollern und schwerern Vocalen zu verbinden und — was für die Ausbildung des Gehörs von wesentlichem Nutzen ist — eine dreifache Betonung zu lernen. Da kann er sich ohne grosse Schwierigkeit — besser freilich noch im Griechischen — eine klare und schöne Aussprache aneignen. Vom Deutschen ist zum Lateinischen nur ein Schritt, aber zum Französischen ein Sprung. Uebrigens klingt mir das Französische mit seinen Nasenlauten und seiner einförmigen Betonung, wie sie namentlich in der Schule Anfangs geübt werden muss, durchaus nicht schön; besonders eintönig soll es sich anhören, wenn ein Franzose eine Zeitung oder drgl. vorliest. Nützen können diese Uebungen nur sich selbst, eine nützliche Einwirkung auf die Aussprache des Deutschen, das eine wesentlich andere Betonung hat und vieler franz. Laute ganz entbehrt, habe ich nicht beobachtet, vielmehr trotz der nachdrücklichsten, fleissigsten Uebung des scharfen S-Lautes stets in demselben Masse noch über zu weiche Aussprache desselben im Deutschen und Lateinischen zu klagen gehabt. Das Aufmerken endlich ist doch nur das äusserliche Aufmerken des Ohres. Worin besteht nun also der Gewinn, den die Schüler aus diesen Uebungen für ihre geistige Bildung ziehen? Der Vf., der an andern Stellen die geistbildende Kraft des Französischen so rühmend hervorhebt, findet hier, dass es der Natur des Kindesalters entspreche die sinnliche Seite der Sprache zu beobachten.

Nun, nach beiden Seiten hin bietet gerade der lat. Unterricht die beste Gelegenheit. Indem der Knabe sofort mit einem reichen Formensystem und Uebersetzungsübungen beginnt, wird er in eine grammatische Schule eingeführt, die das Französische nicht gewähren kann; und da diese Formen durch volle Vocale schwer ins Ohr fallen und bei der Uebereinstimmung der Schreibweise mit der Aussprache Laut und Buchstab von Ohr und Auge gleichzeitig aufgefasst werden, so kann er hier auch mit grösse-

rer Leichtigkeit und besserem Erfolge als dort die sinnliche Seite der Sprache beobachten.

Den französischen Unterricht schon in Sexta zu beginnen ist also nicht nur nicht nöthig, sondern sogar unzweckmässig. Das Französische bietet den Knaben in der Orthographie und Aussprache, in der Wortstellung, in einzelnen syntaktischen Partieen Schwierigkeiten, die ihm im Lateinischen nicht entgegentreten, und die gleichwohl für seine sprachliche Bildung fast gar keinen Werth haben. Die Schwierigkeiten des Lateinischen dagegen beruhen auf einer — dem Französischen abgehenden — Eigenthümlichkeit dieser Sprache, welche sie gerade zur besten Grundlage alles Sprachunterrichts macht: dem reichen Formensystem. Da ferner alle andern Einwände des Vf., die er von der Beschaffenheit der Elementarbücher, von dem Inhalt der Lectüre der Mittelclassen, von der Entwicklung der Wortbedeutungen im Latein, von dem vermeintlichen Unterschied der Methoden hergenommen, sich als nichtig oder ganz unerheblich erwiesen haben, so muss man wohl an der alten Ansicht festhalten, dass es für unsere neun- und zehnjährigen Sextaner zweckmässiger ist mit dem Latein anzufangen als mit dem Französischen.

II.

Aber beweisen denn die von Hr. Dir. Ostendorf angeführten unleugbaren Erfahrungen Nichts? — Ich leugne dieselben nicht; aber sie beweisen für mich etwas Anderes als für den Vf.

S. 40 sagt er, die Meinung, dass aus dem Latein allein allgemeine sprachliche Bildung gewonnen werden könne, werde auch dadurch widerlegt, dass „Knaben, welche das lateinische Pensum der Sexta sich angeeignet haben, die franz. Wortstellung (in Quinta) ebenso schwer, ja noch schwerer sich aneignen als solche, die vorher kein Latein gelernt haben." Keineswegs; diese Wirkung des lat. Unterrichts kann sich ja in Quarta nur erst in schwachen Anfängen zeigen. Zudem spricht Vf. wohl schwerlich von allen aus Sexta nach Quinta versetzten Schülern, sondern wahrscheinlich von einigen schwächern, jüngern oder schwerfälligen Geistern, die auch das lat. Pensum sich wohl nur noch so eben zur Noth genügend angeeignet; die andern aber, die vorher kein Latein gelernt, sind nur deshalb in die Quinta aufgenommen, weil sie bei der Aufnahmeprüfung diesen Ausfall durch

einen Ueberschuss an Kenntnissen in andern Fächern und namentlich durch eine reifere geistige Entwickelung gedeckt haben. Dabei hat man sicher auch gehofft, dass sie sich verhältnissmässig ebenso leicht ins Latein hineinfinden würden, und ist auch wohl nicht enttäuscht worden.

Schon S. 7 beruft sich Vf. auf die Erfahrung, dass „Schüler, welche noch kein Latein gelernt, aber sich gründliche Vorkenntnisse im Französischen angeeignet haben, dann, wenn man sie nach ihrer gesammten geistigen Seite etwa in die Quarta der Anstalt setzen kann und muss, sich rasch und sicher in den lat. Unterricht hineinarbeiten." Aber hier ist neben den franz. Vorkenntnissen die gesammte geistige Reife für Quarta doch ein Factor von — sagen wir nur — mindestens gleichem Werthe. Ebenso wenig beweisen für das Französische die auf S. 9. herangezogenen mangelhaften Erfolge des lat. Unterrichts in Sexta im Vergleich zu den selbst dann, wenn kein lat. Unterricht vorausgegangen, viel befriedigenderen Erfolgen des ersten franz. Unterrichts.

Denn selbst wenn im Französischen die ganze, im Latein nur die halbe Classe sich das Pensum aneignet, so kann das zunächst sehr viele Ursachen haben. Aber gleich tüchtige Lehrer, gleichaltrige, gleich fähige, gleich strebsame Schüler beiderseits vorausgesetzt, kurz ceteris paribus, muss man wohl so schliessen: Für die Hälfte der Schüler waren die Anforderungen im Latein angemessen, für die andere Hälfte zu hoch. Also waren sie im Französischen, wenn für die untere Hälfte angemessen, dann für die obere Hälfte zu niedrig. Man könnte im Latein dasselbe Resultat wie im Französischen erzielen, wenn man die Anforderungen ermässigte; das thut man nicht, um die obern nicht zurückzuhalten. Im Französischen, muss man sagen, geschieht dies; denn die obern würden eine mässige Erhöhung des Pensums recht gut vertragen, während dann vielleicht auch hier die halbe Classe zurückbleiben würde. Diese Erfahrung entscheidet also auch weder für das Französische noch für das Latein.

Woher aber diese Erscheinungen, und was lehren sie? Man hat die Ursache darin gefunden, dass gewöhnlich der jüngste Lehrer, frisch von der Universität, ohne pädagogische Uebung, den Unterricht in der Sexta übernimmt. Vielleicht wär es ohne Schwierigkeit möglich und auch nützlich solche Lehrer zuerst in Mittelclassen zu beschäftigen und ihnen erst nach hinlängli-

cher Erfahrung und Uebung den Unterricht in der Sexta zu übertragen. Auch die Einrichtung pädagogischer Seminare möchte nicht ohne Nutzen sein. Dennoch würde dadurch das Uebel nicht mit der Wurzel ausgerissen. Alle oben angeführten und die noch anzuführenden Erfahrungen zeigen, dass die Vorbildung unserer Knaben ungenügend ist; hier muss der Hebel angesetzt werden, wenn die höhern Schulen auf die ihrem Begriff entsprechende Stufe gehoben werden sollen. So lange die Vorbildung und folgeweise auch der Unterricht in den Unterclassen billigen Anforderungen nicht genügt, kann freilich in Mittel- und Oberclassen trotz aller Experimente der Erfolg meist nur mittelmässig sein.

Wie steht es jetzt damit? Entweder sind die Aufnahmebedingungen angemessen, nur zu allgemein gefasst und bei der Aufnahme mit zu weit gehender Humanität gedeutet, oder sie sind zu niedrig — und werden also von manchen Schülern überschritten, oder endlich sie sind zu niedrig und werden noch dazu von einigen gar nicht erfüllt. Dieses Dritte ist aber der Fall. Der Begriff eines groben orthographischen Fehlers ist sehr relativ; die Lesefertigkeit hat viele Grade, auch das Prädicat „leserlich" ist steigerungsfähig. Kein Wunder also, wenn Knaben in der Sexta sitzen, welche sogar durch den Mangel der elementaren Fertigkeiten jeden Augenblick den Unterricht aufhalten. Ich betone das Wort „Fertigkeit" und verstehe darunter nicht bloss das Können überhaupt, sondern Sicherheit mit Geläufigkeit verbunden, so im Lesen wie im Schreiben. Die höhere Schule muss nicht nöthig haben auf der Unterstufe Elementarunterricht zu treiben, also keine Schönschreibübungen zum Nachholen des Fehlenden, höchstens — was bei der herrschenden Vielschreiberei vielleicht wünschenswerth wäre — zur Erhaltung und Weiterbildung und Uebungen in deutlicher, übersichtlicher, sauberer Schnellschrift; keine Leseübungen zur Ueberwindung der mechanischen Schwierigkeiten, sondern nur zur Bildung des Vortrages, des sogenannten ästhetischen, höchstens noch des logischen Lesens, obwohl ich, wovon später, auch dies letztere schon vorher ganz abgethan sehen möchte; endlich auch keine orthographischen Uebungen, selbst nicht zur Befestigung der Orthographie, auch nicht um der etwa neu auftretenden Wörter willen, deren Schreibung ein Knabe, welchem man zumuthet die Orthographie einer fremden Sprache zu lernen, sich muss gele-

gentlich merken können. Für alle diese elementaren Fertigkeiten und Kenntnisse ist auch kaum eine vorsichtige Compensation mit grammatischer Bildung zu gestatten, denn diese elementaren Dinge holen sich gar zu schwer nach, während die grammatische Bildung gerade einen wichtigen Theil der Aufgabe der höhern Schule bildet.

Damit ist jedoch nicht gemeint, dass diese grammatische Bildung den lat. Unterricht etwa nicht wesentlich erleichtern, oder dass die Erzeugung dieser grammatischen Bildung der höhern Schule allein und zwar dem lat. Unterrichte überlassen werden solle. Man rühmt es dieser Disciplin wohl nach, dass der Schüler dadurch auch deutsche Sätze und Formen grammatisch verstehen und die Muttersprache mit Bewusstsein und einer Sicherheit gebrauchen lerne, die sonst gar nicht oder viel schwerer zu erreichen sei. Das Zweite habe ich oben selbst behauptet, das Erste bedarf einer nähern Untersuchung.

Man braucht wohl den Ausdruck, die Sprachformen, die im Deutschen mit dem ganzen Denken des Knaben Eins seien, an die sein Denken unauflöslich gebunden sei, treten im Lateinischen ihm objectiv gegenüber, dass er sie also verständig betrachten und begrifflich auffassen kann. Dieser recht philosophisch klingende Satz mag auch wohl recht tief gedacht sein; aber er ist nur auf unsere Mittel- und Oberclassen anzuwenden. Unsern Sextanern dagegen sind erstens, wofür weiter unten Beispiele, manche Formen noch gar nicht bekannt, die sie gleichwohl begrifflich erkennen sollen, und sodann fragt es sich eben, wie das Lateinische sie lehren kann die deutschen Formen zu verstehen. Um ein klares Urtheil zu gewinnen, müssen wir uns einen Knaben ohne alles Sprachgefühl, ohne die leiseste Ahnung von Satzgliedern und Formen vorstellen. Wollten wir dem etwa die lat. Declination von mensa in die Hand geben — ohne die Deutsche von „der Tisch", natürlich könnte dann das Latein, dessen Bedeutung er erst noch lernen soll, ihn über die Bedeutung der deutschen Formen ebenso wenig belehren wie irgend ein Wort irgend einer fremden Sprache, das ihm zufällig zu Gesicht käme. Aber nicht um ein Haar anders würde die Sache dadurch, dass wir ihm die deutschen Wörter daneben schreiben, unter denen er sich, die Endung möge sein, welche sie wolle, immer nur das durch den Stamm bezeichnete Ding ohne jegliche grammatische Beziehung denkt. Welchen Sinn z. B. die Form „den Tisch" hat,

das kann die Thatsache, dass dieser Form das lat. Wort mensam entspricht, ihn unmöglich lehren. Nun, sagt man, er kann aber die Declinationen lernen. Allerdings, indem er die unverstandenen Laute sich wer weiss wie oft vorspricht, so dass sie sich endlich dem Ohre einprägen, während zugleich das Auge die Stelle, wo jede Form steht, also die Reihenfolge, auffasst. Und wenn er sonst nur geweckt ist, dann kann er hier vielleicht schon ahnen, dass „die Tische" wohl eine doppelte Bedeutung haben müsse, da es im Latein dafür zwei Formen giebt; nur freilich sagt ihm das Latein nicht, welche Bedeutung. Aber, heisst es weiter, das mechanische Auswendiglernen kann ihm doch nicht erspart werden, und der Satz wird ihm schon die Bedeutung der Formen klar machen. Nehmen wir an, es gelingt ihm nach Erlernung einiger Vocabeln, die einzelnen Wörter eines leichten Satzes richtig zu übersetzen und den deutschen Satz zu Stande zu bringen. Auch hier, wenn es nicht schon früher geschehen, ahnt er vielleicht, dass zwei gleichlautende deutsche Formen verschiedene Bedeutung haben; aber will er sich nun, oder will der Lehrer ihn über diese verschiedenen Bedeutungen selbst aufklären, so kann er natürlich nicht den lat. Satz, der ja selbst erst durch Uebersetzung ins Deutsche für ihn eine Bedeutung bekommt, in Betracht ziehen, sondern muss zum deutschen Satze seine Zuflucht nehmen. Dass auch über die syntaktischen Verhältnisse der einzelnen Satzglieder ihm durch das Latein nicht die leiseste Ahnung aufgehen kann, liegt auf der Hand, da es ja keinem Worte an der Stirn geschrieben steht, ob es Subject, Prädicat, oder was es sonst ist. Kurz: da die lateinischen Formen und Sätze dem Schüler natürlich so lange überhaupt keine Belehrung gewähren können, wie sie für ihn nur Laute, todte Laute sind, sondern erst dann, wenn sie für ihn Bedeutung gewinnen, da sie aber nur auf die Weise für ihn Bedeutung gewinnen können, dass er an ihrer Stelle die entsprechenden deutschen Formen und Sätze denkt oder im Sinn hat, so kann das Latein überhaupt die erste Belehrung über die Bedeutung der deutschen Formen und die syntaktischen Verhältnisse dem Schüler nicht geben, was vielmehr Sache des Deutschen selbst ist, sondern ihn nur — und darin besteht einer seiner Hauptvorzüge gerade für Unterclassen — bei jedem Worte auf die Nothwendigkeit hinweisen sich diese Belehrung zu verschaffen. Das Latein schärft die Aufmerksam-

keit auf die Sprachformen, aber es erschliesst nicht deren Verständniss.

Dabei habe ich noch gar nicht verwickelterer lat. Sätze und der Uebersetzung aus der Muttersprache gedacht. Wie, wenn der lat. Satz doppelsinnige Formen, eine grössere Anzahl von Bestimmungen in nicht ganz übersichtlicher Stellung mit nicht unzweideutig hervortretenden Beziehungen enthält? Da gelingt jenes mechanische Uebersetzen von Wort zu Wort oft gar nicht, vielmehr muss er die Satzglieder nach einander aufsuchen, also doch von Satzgliedern etwas wissen. Vollends wenn er einen deutschen Satz ins Latein übersetzen soll, wie da der lat. Satz, den er selbst erst bilden soll, ihn über die syntakt. Verhältnisse und Formen aufklären könnte, ist mir rein unerfindlich. Im Gegentheil muss er diese Verhältnisse und Formen im deutschen Satze erkennen, wenn er im Stande sein soll ihn zu übersetzen; man denke nur an die Praxis des Construirens. Hier ist also jene grammatische Bildung für das Gelingen der Uebung nothwendige Voraussetzung. Aber ich meine, auch für die leichtesten lat. Sätze und schon für das Erlernen der Formen ist diese Vorbildung zu fordern. Es ist schwerlich pädagogisch zu rechtfertigen die geistige Kraft des Schülers durch das oben geschilderte Einlernen lateinischer und ebenso unverstandner deutscher Formen geradezu zu lähmen. Und da durch die doppelte Aufmerksamkeit auf die lateinische und die ihm gleich fremde deutsche Form seine Kraft zersplittert wird, so ist auch ein bedeutender Zeitverlust damit verbunden. Recht auffällig zeigt sich dies bei den lat. Conjugationen, die vielen Schülern vorzüglich deshalb so schwer werden, weil sie bei den deutschen Formen sich Nichts denken, sie also nicht unterscheiden und einzeln festhalten können. Man theile die Arbeit und gewähre dem Knaben in dem vorbereitenden deutschen Unterricht diese grammatische Bildung, so hat er in der untersten Classe Nichts weiter als die lateinischen Formen nach ihrem Laute hinzu zu lernen. Die möchten sich schwer irren, welche meinen durch gleichzeitiges Erlernen der Formen beider Sprachen Zeit zu gewinnen. Ja, gemacht kann's werden, wie der Knabe am Ende wohl auch eine Reihe chinesischer Wörter lernen könnte, und leider müssen es eben viele so machen. Aber auch selbst die geringe Erleichterung, die darin liegen mag, dass man vor den lat. Formen erst in aller Eile noch die deutschen — natürlich ohne die leiseste Ahnung ihrer Bedeutung — ler-

nen lässt, kann die Hauptschwierigkeit nicht beseitigen. Und beim Uebersetzen muss man ja dann doch noch das erste Gefühl für Subject, Prädicat etc. in ihm erwecken. Dass in den drei oder vier deutschen Stunden sich nicht die Zeit findet, um diese grammatische Bildung nachzuholen, bedarf wohl keines Beweises. Warum denn nun aber diese unerlässlichen deutschgrammatischen Uebungen in lateinischen Stunden treiben? Da kann der Unterricht nicht jenen raschen Fortgang nehmen, der allerdings „für Erzeugung des Lerneifers so wesentlich ist," und namentlich keinen gleichmässigen Fortschritt aller erzielen.

Gerade dieser Nothstand der höhern Schulen ist den Directoren wohl am wenigsten in seiner ganzen Grösse bekannt. Als Lehrer schnell durch die Unterclassen hindurch gegangen, sind sie denselben zu lange entrückt, um sich ihrer eigenen Lehrthätiglebhaft genug erinnern zu können, (?) oder sie erklären sich die Misserfolge, die ihnen wahrscheinlich auch nicht haben erspart werden können, einzig (?) aus dem Mangel an Uebung. Als Directoren aber sind sie nicht (?) in der Lage sich ein richtiges, genaues Bild davon zu machen; dazu genügt nicht der Besuch von einigen, selbst vielen einzelnen Stunden und etwa ein Einblick in die Exercitienbücher, sondern nur wer Wochen lang, Jahre lang selbst sich mit solchem Unterricht hat abquälen müssen, kann eine volle, lebendige Anschauung von dieser mühseligen und dabei wenig fruchtbringenden Arbeit gewinnen, von diesem ermüdenden Waten im tiefen Sande, wo man bei jedem Schritte um einen halben zurückgleitet. —

Die Kenntniss der verschiedenen Arten von Nebensätzen halte ich nicht für nöthig. Während der Schüler im ersten Jahre es im lat. Unterrichte nur mit einfachen oder solchen zusammengesetzten Sätzen zu thun hat, die wegen der Uebereinstimmung mit dem Deutschen keine Schwierigkeit machen, kann gleichzeitig der deutsche Unterricht den zusammengesetzten Satz ausführlich und eingehend behandeln, um dadurch für das zweite Jahr die Lehre vom lat. Nebensatz tüchtig vorzubereiten. Es wird genügen, wenn der deutsche Unterricht dem fremdsprachlichen um eine Classe voraus ist. Aber sehr wünschenswerth wäre es doch, wenn die Schüler beim Beginn dieses Unterrichts den einfachen Satz vollkommen beherrschten, d. h. nicht bloss etwa Erklärungen aller grammatischen Ausdrücke auswendig wüssten, auch wohl als Beispiel zu jeder Erklärung ein kleines

Sätzchen selbst bilden könnten, welches ausser Subject und Prädicat aber nur die eine, erklärte Bestimmung enthält, sondern vielmehr im Stande wären in jedem ihnen vorgelegten, ihrer Bildungsstufe nach für sie verständlichen, noch so reich bekleideten einfachen Satze leicht und sicher die Satzglieder heraus zu finden, ihre Abhängigkeit von und Zugehörigkeit zu einander anzugeben und endlich die Formen zu bestimmen. Durch den hierzu nöthigen grammatischen Unterricht und die Leseübungen gelangt der Schüler übrigens ganz leicht dahin, dass er eine kleine Periode, die nicht allzu viele und allzu lange Sätze enthält, überblicken und in die einzelnen Sätze zerlegen kann.

Wird nun aber dieser grammatische Unterricht in einer Weise ertheilt, welche der Natur des kindlichen Geistes und seinem Verhältniss zur Muttersprache angemessen ist, so wird neben demselben zugleich in andern Disciplinen eine mehr als jetzt genügende Vorbildung für die höhere Schule gewonnen werden.

Das geistige Bedürfniss des Knaben geht zunächst dahin sich der Erscheinungen der Aussenwelt zu bemächtigen und sich selbst dieser gegenüber zu behaupten und zur Geltung zu bringen. Dazu ist ihm die Sprache nur das Mittel, indem er durch dieselbe die Anschauungen und Gedanken Anderer in sich aufnimmt und seinen eigenen Anschauungen und Gedanken Ausdruck giebt. Sie ist ihm ein Gegenstand nicht des Wissens, sondern des Könnens, und das Ziel des Unterrichts ist daher Fertigkeit im Verständniss der Rede und im eigenen Gebrauch der Muttersprache. Dies gilt ja wohl noch von den Mittelclassen der höhern Schulen. In dem vorbereitenden Elementarunterrichte muss also theoretische Belehrung über die Formen und Gesetze der Sprache, wo sie überhaupt stattfindet, jedenfalls eine sehr untergeordnete Stelle einnehmen. Um das Verhältniss näher zu bestimmen, achten wir einmal auf den sich uns aufdrängenden Gegensatz zum lat. Unterrichte. Der Unterricht in lat. Syntax setzt erstens die Kenntniss der grammatischen Begriffe voraus, ohne die der Schüler, besonders wenn man nach deductiver Methode mit dem Vortrag der Regel beginnt und darauf erst Beispiele folgen lässt, den Unterricht nicht einmal verstehen könnte. Er setzt aber zweitens auch eine ausgedehnte Bekanntschaft mit specifisch deutscher Syntax und mit den beiden Sprachen gemeinsamen Spracherscheinungen voraus. Denn in der Regel wird doch in Mittelclassen nur specifisch lateinische Syntax getrieben; man unterlässt

es z. B. Hunderte von Verben aufzuzählen, welche in Uebereinstimmung mit dem Deutschen den Accusativ regieren, weil man mit Recht verlangt, dass der Schüler diese Construction im Deutschen sicher kennt und anwendet, und man beschränkt sich also darauf diejenigen Verben, die einen andern Casus als die entsprechenden deutschen regieren, lernen zu lassen und einzuüben. Der deutsche grammatische Unterricht unterscheidet sich also vom lateinischen theils durch die grössere Fülle des zu behandelnden Stoffs, theils dadurch, dass hier die dort vorausgesetzten grammatischen Begriffe erst gewonnen werden müssen. Es leuchtet ein, dass dieser Unterschied auch einen ganz andern Gang des Unterrichts nöthig macht. Hier kann nicht, wie etwa beim Lateinischen, ein Vortrag des Systems der Grammatik am Platze sein; der würde weder dem Bedürfniss noch der Fassungskraft des Schülers entsprechen. Denn jene Begriffe kann der Knabe nicht durch Erklärung, sondern nur aus Beispielen lernen. Auch im Leben steht er ja nicht in einem System von Begriffen, Regeln, Gesetzen, sondern in einer Welt lebensvoller Erscheinungen, die er mit Sinn und Geist aufzufassen strebt, aus denen er sich Anschauungen bildet, die er allmählich zu Begriffen verdichtet und unter Gesetz und Regel bringt. Ebenso muss er die verschiedenen Spracherscheinungen erst kennen lernen, sie mit Aufmerksamkeit betrachten und die ihm vorgeführten Bildungen vielfach nachahmen, ehe er den Begriff, das Gesetz, die Regel fassen oder auch nur ahnen kann. Das Object z. B., das doch ein Quintaner leicht und sicher erkennen soll, ist dem Knaben zunächst nur der vom Verb abhängige Accusativ. Was aber der Begriff des Objects ist, welcherlei Verben diesen Casus regieren, an welchen Merkmalen er diese erkennen könne, das ist eine Frage, deren Beantwortung überhaupt nicht so einfach ist und für den Knaben jedenfalls erst dann verständlich werden könnte, wenn er schon eine sehr grosse Anzahl Beispiele behandelt hätte, dann aber auch — für ihn ausserordentlich geringen Werth hat. Die Formen, die ein wirkliches Dasein doch nur im Satze haben, durch dessen innere Beziehungen erzeugt und nur zur Bezeichnung dieser Beziehungen bestimmt sind, können eben deshalb auch für den Schüler zunächst nur im Zusammenhang der Rede einen Sinn haben; sie müssen ihm also — und zwar von den verschiedensten stark und schwach flectirten Wörtern — in Sätzen vorgeführt und von ihm in Sätzen vielfältig nachge-

bildet werden, ehe er ein Gefühl für die Bedeutung der einzelnen Form bekommt, welches ihn in den Stand setzt sie ausser dem Zusammenhange einzeln festzuhalten und das System der Formenlehre aufzufassen. Die grammatische Belehrung muss also auf vielfältigen Uebungen im Verständniss und Gebrauch der Muttersprache ruhen, welche man zum Theil nach grammatischen Gesichtspuncten ordnen kann. Nach meiner Meinung muss dieser Unterricht sehr langsam fortschreiten, und wenn, wie sich von selbst versteht, daneben auch ohne das grammatische Gängelband Uebungen im freien Gebrauch der Sprache getrieben und mustergültige Erzählungen und Schilderungen gelesen werden, so kann in derselben Zeit, in welcher jene grammatische Bildung erreicht wird, der Knabe auch dahin gelangen, dass er im Stande ist selbständig eine logisch geordnete Erzählung und Beschreibung in richtigem und einigermassen gewandtem Ausdruck niederzuschreiben.

Andrerseits ist nun nicht zu leugnen, dass die grammatische Belehrung dann auch umgekehrt wieder dem Verständniss und Gebrauch der Sprache förderlich ist, indem dadurch besonders bei verwickeltern Sätzen und Perioden die Verständigung zwischen Lehrer und Schüler erleichtert wird. Doch darf man das grammatische Wissen nicht zu hoch anschlagen; die Hauptwirkung des Unterrichts in Rücksicht der Grammatik besteht vielmehr in der Entwickelung des Sprachgefühls, das für den Erfolg alles Sprachunterrichts von dem grössten Einfluss ist. Durch das Sprachgefühl, durch die natürliche Sprachanlage hat das Kind bis zum schulpflichtigen Alter, oft ohne nennenswerthe Anleitung und ohne sehr bildende Muster, doch schon so viel gelernt, dass es einfache Sätze der verschiedensten Formen, ja auch wohl schon Nebensätze fast aller Arten im Ganzen richtig bildet. Zwar ist sein Deutsch und namentlich das Strassendeutsch von dem Schriftdeutsch noch verschieden und besonders an Formen viel ärmer als dieses. Den Genetiv kennt die Grammatik der Knaben wie vieler Erwachsener gar nicht, ebenso wenig ein part. praes; den acc. braucht er oft statt des dat., die Präposition »wegen« construirt er regelmässig mit diesem Accusativ-Dativ. Sein Wortschatz ist dürftig, und natürlich kennt er von ihm unbekannten Verben und Adjectiven meist auch die Construction nicht. Aber alle diese Lücken und Fehler sind im Vergleich zu dem, was das Kind (infans) in den fünf Jahren gelernt hat, doch

sehr gering. Sollte sich daraus nicht schliessen lassen, dass dieses Sprachgefühl nicht nur den Knaben befähigt in der Schule durch blosses Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben, selbst ohne grammatische Rücksichten, diese Lücken und Mängel allmählich zu beseitigen und auch in verwickelteren Sätzen, als er bis dahin gebraucht, Sicherheit zu erlangen, sondern dass auch umgekehrt durch diese Uebungen nothwendig das Sprachgefühl immer lebendiger und so geläutert wird, um endlich, wie die Knospe sich über Nacht zur Blume entfaltet, in kürzester Frist sich zum Sprachbewusstsein zu entwickeln? Wenigstens machen oft solche Schüler, die gar keine grammatischen Ausdrücke kennen, dafür aber durch praktische Uebungen mit der Muttersprache schon in höherem Grade vertraut geworden sind, schnellere Fortschritte in der fremden Sprache als solche, welche die Terminologie des einfachen Satzes wissen, auch wohl leichte Sätze zergliedern können, aber dies nur gelernt haben auf Kosten der praktischen Uebung. Ja, ich glaube, man könnte wohl in einzelnen Fällen bei nicht zu jungen Knaben auch auf die Fertigkeit des Ausdrucks in zusammenhangender Darstellung verzichten, wenn sie nur eine gute Orthographie besitzen und recht gut lesen. Das Lesen giebt eine ziemlich sichere Gewähr für ein einigermassen gebildetes Sprachgefühl; denn durch oft wiederholtes streng lautrichtiges Lesen prägen sich dem Schüler die richtigen Formen ein, so dass er allmählich falsche als solche erkennen lernt, und indem man ihn gewöhnt zunächst bei der Interpunction, dann auch sonst an schicklichen Stellen, innezuhalten, dagegen auch Zusammengehöriges nicht zu zerreissen, weckt man in ihm das Gefühl für die Gliederung des Satzes und der Periode, das ihn dann allmählich lehrt beim Lesen selbst die Sätze in Gruppen zu zerlegen. Von einem solchen Schüler lässt sich wohl annehmen, dass sein Sprachsinn hinlänglich entwickelt ist, um die deutschen Formen einzeln festzuhalten und ebenso schnell wie besser vorgebildete die lateinischen zu lernen, auch die ihm noch abgehenden syntaktischen Kenntnisse in den ersten lateinischen Stunden ohne nennenswerthen Zeitverlust für die andern sich mit Leichtigkeit anzueignen. Regelmässig jedoch müsste wohl die oben gestellte Forderung aufrecht erhalten werden.

Der Sprachunterricht wird aber seine Aufgabe nicht vollkommen erfüllen, wenn er nicht durch nebenher gehenden Sachunterricht unterstützt wird. Die Sprache dient ja nur zur Be-

zeichnung der Sachen im weitesten Sinn, der äussern und innern Wahrnehmungen. Wie nun das Kind, das allerdings durch die Sprache sich seiner ersten Vorstellungen bemächtigt, doch andrerseits die Sprache seiner Umgebung erst dann verstehen und selbst sprechen lernen kann, nachdem es die bezeichneten Dinge unzählige Male mit immer grösserer Aufmerksamkeit und Sammlung angeschaut, so kann auch in der Schule die weitere Sprachbildung nicht ohne entsprechende Anschauungen gewonnen werden. Soll der Knabe seinen Sprachschatz beweisen, so müssen ihm die Dinge oder Begriffe, deren Bezeichnung er lernen soll, anschaulich vorgeführt werden. Auch der Wörterschatz, den er schon mitbringt, wird durch diesen Sachunterricht werthvoller; die einzelnen Wörter, die er früher ungenau gebrauchte, erhalten eine bestimmtere, inhaltsvollere Bedeutung. Der blühende Unsinn und die inhaltslose Phrasendreherei, die man nicht selten bei Gymnasiasten findet, ist wohl hauptsächlich Folge davon, dass sie zu wenig Sachkenntnisse auf das Gymnasium mitgebracht und dieselben dort zu wenig erweitert haben. Dann fehlt ihrer Sprachbildung, die gleichsam in der Luft erbaut ist, die feste Grundlage sinnlicher Anschauung, ihrem Geiste fehlt die Nüchternheit und Klarheit, welche nur das wirklich Geschaute und Erkannte ausspricht.

In den ersten Jahren mögen für diesen Zweck die sogenannten Anschauungsübungen genügen; aber weiterhin wird sich der Unterricht auch im Interesse der Sprachbildung nach den einzelnen Wissenschaften verzweigen und dem Knaben naturgeschichtliche, geographische, geschichtliche, biographische Bilder darbieten müssen. Es können während der von mir vorgeschlagenen sprachlichen Vorbereitung sicher eine ziemliche Anzahl Pflanzen und Thiere beschrieben und ein Anfang in der Vergleichung derselben gemacht werden, die dann auf der höhern Schule bis zum Aufbau des Systems fortzusetzen ist. In der Geographie können die zahlreichen, wissenschaftlichen Begriffe, deren unsichere Kenntniss den Unterricht in Sexta und noch in Quinta oft sehr aufhält, sicher eingeübt und eine eingehende Bekanntschaft mit der engern Heimat und dem Gesammtvaterlande sowie ein Ueberblick über die fünf Erdtheile und die Meere gewonnen werden. In der Geschichte wird man sich auf einige der schönsten griechischen und germanischen Sagen und einzelne Geschichtsbilder aus dem Mittelalter und der Neuzeit beschränken dürfen. Der wichtigste

Gewinn dieses Unterrichts besteht in sachlicher Beziehung nicht gerade in der Summe positiver Kenntnisse, sondern in dem Besitz der wissenschaftlichen Terminologie, in gebildeter Anschauung, in Geweckteit des Geistes und Interesse für die verschiedenen Disciplinen. Was das Rechnen betrifft, so können die Knaben in dieser Zeit wenigstens auch die Bruchrechnung, vielleicht (?) sogar mit Decimalbrüchen, sicher lernen und einige Uebung erhalten die Verhältnisse einer Aufgabe der Regeldetri zu erkennen; auch der geometrische Unterricht kann durch Vorführung planimetrischer Formen, vielleicht auch durch populäre Behandlung einiger Aufgaben und Lehrsätze, zweckmässig vorbereitet werden. Wenn nun die Knaben dabei zugleich der zusammenhangenden Rede in gewissem Grade mächtig geworden sind und durch Lectüre wie durch Einprägung einer Anzahl unserer schönsten Gedichte und durch die Beschäftigung mit den schönsten unserer Sagen sich in das Geistes- und Gemüthsleben der Nation vertieft haben, so haben sie einen festen Grund gewonnen, auf dem sie das Gebäude ihrer wissenschaftlichen Bildung schnell und sicher aufbauen können, ohne dass von der vorherrschenden Beschäftigung mit fremden Sprachen eine Entdeutschung ihres Denkens und Empfindens oder von der Vielseitigkeit des höhern Unterrichts eine Erdrückung der geistigen Kraft zu befürchten wäre.

Eine solche Vorbildung würde die geistige Entwickelung besser fördern als der gegenwärtige Unterricht der beiden Unterclassen. Freilich soll nach der Ansicht mancher Leute das Latein fast Wunder wirken. In Quinta, ja schon in Sexta soll es die Knaben denken lehren. Wohl wäre vielen unserer Sextaner zu wünschen, dass sie eine gewisse Fertigkeit im Denken schon mitbrächten. Ja, selbst Quintaner sind oft nicht im Stande auf einem ihnen ganz bekannten Gebiete zwei auf einander folgende Antworten zu der einfachsten Schlussfolgerung zu verbinden, kurz einem entwickelnden Unterrichte zu folgen. Aber in den Regeln der Formenlehre, z. B. den Genusregeln mit ihren zahlreichen Ausnahmen, haben sie doch wahrlich keinen geeigneteren Stoff zu Denkübungen, als sie in jeder andern Disciplin auch finden. Versteht man unter dieser Bildung des Denkens etwa die syntaktische Bildung, so ist oben wohl erwiesen, dass diese Bildung in der Sexta und Quinta aus der Betrachtung des Deutschen hervorgeht. Beim Ueberseten ins Deutsche veranlasst al-

lerdings die Natur der lat. Sprache recht zwingend zum Nachdenken; aber den Stoff dieses Nachdenkens bildet doch, wenn nicht Formen, immer nur der deutsch gedachte Inhalt des Satzes, ein Inhalt, der auch in andern Stunden behandelt werden kann. Durch das Latein unsere Sextaner schon zum Denken bringen zu wollen erscheint mir fast sonderbarer als die vor 40 Jahren üblichen »Denkübungen«, wo auch schon Knaben von 9, ja 8 und 7 Jahren logische Begriffe, wie Zweck, Mittel, Ursache, Wirkung, Bedingung, Grund, Folge etc. erklärt und durch Beispiele erläutert wurden. Denken lernt der Knabe nur an concreten Stoffen, an den Erscheinungen der Natur und des Menschenlebens, bei deren Betrachtung allein schon sich eine Vorstellung von Gleichheit, Unterschied, Art, Gattung, Ursache etc. in ihm bildet, die der Lehrer dann nur aus ihm heraus zu locken, in ihre Elemente zu zerlegen und genau zu bestimmen braucht, um ihm jene Begriffe verständlich zu machen.

Ich habe es nie anders als mit Verwunderung lesen können, wenn man früher den lat. Unterricht der Sexta als eine zweckmässige, wo nicht gar nothwendige Vorbereitung für den in der Quinta beginnenden naturgeschichtlichen Unterricht darzulegen suchte. Abgesehen davon, dass der lat. Unterricht seinen Nutzen für Behandlung wissenschaftlicher Gegenstände überhaupt noch nicht in Quinta, sondern erst in den Mittelclassen zu zeigen beginnt, so kann er doch gerade für den ersten Unterricht in der Naturgeschichte, der am wenigsten in systematisch-wissenschaftlicher Form ertheilt werden darf und allein von der Anschauung ausgehen muss, ganz und gar keinen Nutzen haben. Selbst für die Mathematik giebt er nur eine einseitige Vorbereitung, insofern er weiterhin allerdings auf die Bildung des Denkens grossen Einfluss übt. Die strenge Form des geometrischen Beweises mag ein Schüler dann etwas leichter fassen, als wenn er diese Schule nicht durchgemacht hätte. Aber ein ebenso wichtiger, ja in der Stereometrie vielleicht der wichtigere Factor für das volle Verständniss ist doch die Anschauung, d. h. die Fähigkeit die Figur mit ihren sich kreuzenden Linien zu einem — und zwar richtigen — Bilde zusammen zu fassen und dieses Bild auch ohne Hülfe der Figur in sich zu erneuern. Auch die Arithmetik und Algebra ist sicher zu begründen nur durch einen elementaren Rechenunterricht, welcher den Schüler mit der Fähigkeit ausstattet Zahlenverhältnisse aufzufassen, indem er, — bis zur Bruchrech-

nung incl. — von der Anschauung der zu zählenden Gegenstände Einheiten, Theile ausgehend, das Verfahren so viel wie möglich selbst findet und dann durch eine demonstratio ad oculos sich von der Richtigkeit desselben überzeugt. Man hat wohl nicht ganz ohne Grund gesagt, dass gerade die vorherrschende Beschäftigung mit Sprache und Litteratur, also mit dem Geistesleben der Völker, die Ausbildung der Kräfte, welche der Auffassung von Naturgegenständen dienen, erschwere und andrerseits im Schüler wohl Abneigung gegen eine solche Beschäftigung, wo nicht gar den Wahn erzeuge, dass sich aus Büchern Alles lernen lasse. Wenigstens sind die Beispiele nicht selten, dass ein tüchtiger Lateiner oder Grieche ein schlechter Mathematiker, Physiker oder Botaniker ist. Wenn sich auch Beispiele der Umkehrung finden, so zeigt sich eben darin, dass es schwer ist in den exacten und den historischen Disciplinen gleich Tüchtiges zu leisten. Die Organisation der Schulen muss also darauf berechnet sein diese Schwierigkeit, soweit sie nicht durch natürliche Anlagen bedingt ist, zu heben oder so viel wie möglich zu mindern. Irgendwo habe ich einmal gelesen oder gehört, dass »oft die dümmsten Jungen die besten lateinischen Extemporalien schreiben.« Enthält dieser etwas unparlamentarisch ausgedrückte Satz Wahrheit, — und warum sollte er aus der Luft gegriffen sein? — so ist er ein Beweis für die ungleichmässige Vorbildung unserer Schüler. Einigermassen kann diese Unebenheit ausgeglichen werden, wenn der vorbereitende Unterricht in gemässigtem Fortschritt sich über die den Knaben zugänglichen Elemente aller Disciplinen der höhern Schule erstreckt, auf diese Weise alle Seiten ihrer geistigen Thätigkeit anregt und so weit ausbildet, dass sie in allen Fächern einem Unterrichte, der sich dem wissenschaftlichen Charakter nähert, gleichmässig folgen können.

In früheren Jahrhunderten brachte der frühzeitige Beginn des höhern Unterrichts nach ungenügender Vorbildung deshalb geringern Nachtheil, weil man auf dem Gymnasium fast nur Latein und immer wieder Latein trieb. Auch hätte es vielen Knaben wohl sehr wenig genützt, wenn man sie die mangelhafte Elementarschule ein paar Jahre länger hätte besuchen lassen, wie man ja auch heute in schlechten Dorfschulen zwischen zehn- und zwölf- oder vierzehnjährigen Schülern oft keinen wesentlichen Unterschied findet. Dabei war auch die Methode der Fassungskraft der Schüler mehr angemessen; insofern man so bald wie mög-

lich zur Lectüre überging und diese zur Hauptbeschäftigung machte, von welcher schliesslich die Fertigkeit im lat. Ausdruck als reife Frucht fast von selbst abfiel. Heute dagegen ist eine ganz andere Vorbildung nöthig und, was mittelbar damit zusammenhängt, auch möglich.

Im neunten Lebensjahre jedoch kann dieselbe nicht vollendet sein. Manche Vorschulen stecken sich im Sprachunterrichte ein Ziel, welches dem oben bezeichneten ziemlich nahe kommt. Aber ein Theil der Schüler erreicht auch dieses nicht in der planmässigen Zeit, von den verhältnissmässig wenigen aber, welche in Sexta noch tüchtig fortschreiten, bleiben manche, einer nach dem andern, zurück und erschlaffen so sehr, dass sie zur Absolvirung der Quarta zwei Jahre brauchen, sich mit Mühe durch die Tertia schleppen und höchstens noch die Secunda erreichen, aus der sie endlich aus dem Grunde abgehen, weil kein Fortschritt mehr zu bemerken ist. Ihre Kraft ist erschöpft, gebrochen. Ihre Vorbildung war übereilt. Wenn Kinder von acht oder gar sieben Jahren ihre eigene Geistesthätigkeit, wie sie in der Sprache ausgeprägt ist, zum Gegenstand der Betrachtung machen, während dagegen das, was naturgemäss Nahrung und Uebungsstoff für den kindlichen Geist ist, die Erscheinungen des Natur- und und Menschenlebens, in den Hintergrund tritt, so wird gar zu leicht mit der Sprachfähigkeit zugleich das unbefangene Interesse und die Empfänglichkeit für die Erscheinungen der Aussenwelt geschwächt. Die vorgeschlagene Entlastung der Quinta oder Quarta, die dadurch herbeigeführt werden soll, dass man den Anfang des französischen oder des griechischen Unterrichts in die Tertia verlegt, würde wohl einige Besserung herbei führen, aber schwerlich dem Uebel gründlich abhelfen, sondern die Erschlaffung vielleicht um ein Jahr hinaus schieben. Sie würde dem ermüdeten Knaben eine Erholungspause gewähren; besser ist es ihn gar nicht erst zu ermüden. Ich meine, zu einer zweckmässigen Vorbildung, wie ich sie eben in kurzen Zügen darzustellen gesucht, wird in der Regel noch das elfte Lebensjahr nöthig sein, bei einzelnen Schülern vielleicht noch etwas mehr.

Dass sich dann das Ziel des Unterrichts der höhern Schule in demselben Alter wie bisher nicht mehr erreichen lasse, das braucht man nicht zu fürchten. Es ist schon öfter erwähnt, wie viel schneller etwas gereiftere Knaben die Elemente des Lateinischen sich aneignen. Ich könnte die von Hr. Dir. Ostendorf

angezogenen Erfahrungen des Hr. Dir. Koch auch für meinen Vorschlag in Anspruch nehmen, wonach nämlich »Schüler, welche das Latein erst nach vollendetem zwölften Lebensjahre beginnen, fast alle nicht älter, viele noch früher als gewöhnliche Gymnasiasten den Gymnasialcursus durchmachen.« Auch eigene Erfahrungen haben schon vor Jahren, ehe ich solche Aeusserungen oder entsprechende Vorschläge kannte, in mir den Gedanken erst der Zulässigkeit, dann der Nothwendigkeit erweckt die Schüler in einem reifern Lebensalter der höhern Schule zu übergeben. Knaben von 12—13 Jahren, welche den oben von mir gestellten Forderungen noch nicht einmal genügten und keine fremde Sprache getrieben hatten, lernten, gleichviel ob sie in Sexta oder Quinta eintraten, durch einen Privatunterricht von wöchentlich zwei Stunden unterstützt, in einem Jahre die ganze Formenlehre und erlangten zugleich genügende Sicherheit und Gewandtheit im Uebersetzen, so dass sie nach Ablauf des Jahres grösstentheis als gute, zum Theil als recht gute Schüler nach Quarta versetzt werden konnten. Trotzdem wird man mir vielleicht die Bedenken entgegenhalten, die ich im Eingange gegen die Ausführbarkeit des Planes von Hr. Dir. Ostendorf geäussert, nach welchem die Schüler zwar das Latein ein Jahr später als nach meinem Vorschlage, aber das Französische auch vier, ja fünf Jahre früher beginnen sollen. Indessen ich glaube erwiesen oder doch wahrscheinlich gemacht zu haben, dass der Schulunterricht in einer fremden Sprache überhaupt, also auch im Französischen, eine Vorbildung erfordert, die nicht schon im neunten, sondern erst im elften Lebensjahre vollendet sein kann. Eine solche Vorbildung, meine ich, ist werthvoller und rüstet den Geist mit viel nachhaltigerer Kraft für die ihm auf der höhern Schule aufzuerlegenden Anstrengungen aus, als die so frühzeitige Beschäftigung mit dem Französischen, zu welcher es dem Knaben offenbar noch an der nöthigen Vorbildung fehlt. Dieser Mangel hat die nothwendige Folge, dass im franz. Unterrichte — gerade wie jetzt im lateinischen und in geringerem Masse auch in Quinta beim französischen — sehr viel Zeit durch diejenigen grammatischen Uebungen verloren geht, welche in diesen Stunden getrieben werden müssen*) und viel fruchtbarer im deutschen Un-

*) Ostendorf: Das höhere Schulwesen etc. S. 60. »6 Stunden Französisch. In Verbindung damit deutsche Grammatik.«

terrichte getrieben würden, wo sie, planmässig angestellt, zur Bereicherung des Sprachschatzes beitragen und zugleich zu Uebungen im eigenen Ausdruck werden könnten. Wenn man Hn. Dir. Ostendorf darin vollkommen beistimmen muss, dass unsere höheren Schulen jetzt nicht mehr wie früher von ihrer untersten Stufe an — d. h. also vom zehnten Lebensjahre an — lateinische Schulen sein dürfen, so laufen wir nach seinem Vorschlage Gefahr sie dafür nun von ihrer untersten Stufe an zu französischen zu machen. Zwar setzt er nur sechs Stunden dafür an; sollten diese aber nicht annähernd so wie die zehn lateinischen auf eine Entdeutschung der Sextaner hinwirken?

Doch um einen festern Anhalt zur Beurtheilung meines Vorschlags zu geben, lasse ich hier für Gymnasium und Realschule eine Tabelle über die Vertheilung der Unterrichtsgegenstände auf die einzelnen Classen und Stunden folgen, welche nur die mir nöthigst scheinenden Aenderungen in sich schliesst und dabei im Einzelnen, auch von meinem Standpuncte betrachtet, mancher Modificationen fähig sein mag.

	Gymnasium.							Realschule.						
	IV.	UIII.	OIII.	UII.	OII.	UI.	OI.	IV.	UIII.	OIII.	UII.	OII.	UI.	OI.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Deutsch	3	3*	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3
Latein	10	10	8	8	8	8	8	10	6	6	6	6	6	9
Griechisch	—	6	6	6	6	6	6	—	—	—	—	—	—	—
Französisch	—	—	4	3	3	3	3	—	6	4	4	4	4	4
Englisch	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	3	3	3	3
Hebräisch	—	—	—	2	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—
Phil. Prop.	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—
Mathem.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Naturgesch.	2	2	1	—	—	—	—	2	—	3	5	5	—	—
Chemie	—	—	—	2	2	2	2	—	—				2	2
Physik	—	—	—					—	3	—			2	2
Rechnen	2	—	—	—	—	—	—	2	2	—	—	—	—	—
Geschichte Geographie	4	4*	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
Summa	29	32	32	34	34	35	35	29	32	32	32	32	33	33

Auf dem Gymnasium wird dann in IV. die lat. Formenlehre

absolvirt und einige für die Lectüre nöthige Structuren geübt, acc. c. inf., abl. abs., part., gerund., gerundiv; der U. III fällt die Casuslehre und die Moduslehre in einer Auswahl zu, in Lectüre im ersten Halbjahr Cornel oder eine Bearbeitung, im zweiten Caesar bell. gall; die O. III holt die gegenwärtige O. III ein. Im Griechischen absolvirt die U. III die Verben in $\mu\iota$ und wenigstens eine Auswahl der anomala; die O. III liest Xenoph. Anab. und im zweiten Halbjahr daneben Odyssee; die U. II holt die gegenwärtige U. II ein. Das Französische tritt in O. III mit 4 Stunden auf und wird mit 3 Stunden bis O. I fortgesetzt. Es verliert, wenn man die wöchentlichen Stundenzahlen der darauf verwandten Jahre addirt, 1 Stunde, wird aber wegen der grössern Reife der Schüler und wegen der grössern wöchentlichen Stundenzahl, die theils dieser Disciplin bei den Schülern grössere Achtung verschaffen wird, theils den Unterricht jeder einzelnen Stunde fruchtbarer macht, mit besserem Erfolge getrieben werden als bisher. Dem deutschen Unterricht habe ich in IV eine Stunde zugelegt, weil da die Syntax des zusammengesetzten Satzes durchzunehmen ist. In U. III kann diese eine Stunde vielleicht ebenso zweckmässig dem Unterricht in Geschichte und Geographie zugetheilt werden, wie auch in IV für letztern statt 3 von mir 4 angesetzt sind. Die Mathematik hat durchweg 4 St. erhalten, und in IV sind noch 2 St. für Rechnen und 2 St. für Naturgeschichte erübrigt worden. Dadurch ist die Unterbrechung des naturgeschichtlichen Unterrichts aufgehoben und zugleich vollständige Uebereinstimmung mit der IV der Realschule hergestellt, so dass nach Absolvirung der IV der Uebergang von einer Schule auf die andere ohne jeden Nachtheil möglich ist. Die Physik erhält in der II zu der einen noch eine zweite Stunde; dagegen kann in O. III 1 St. für Naturgeschichte zum Abschluss des Systems vielleicht genügen.

Auf der Realschule tritt das Latein mit 10 St. auf und wird mit 6 St. bis O. I fortgesetzt; die Leistungen können sich dann denen des Gymnasiums bedeutend nähern. In IV und U. III wird dasselbe Pensum absolvirt wie dort, nur dass die Lectüre hier noch etwas beschränkter sein wird, während sie von O. III an noch mehr als auf dem Gymnasium in den Vordergrund treten muss. Wird das Französische in U. III mit 6 St. begonnen, so absolvirt diese Classe wenigstens die Pensen der gegenwärtigen V und IV und einen Theil des Pensums von U. III; und die O. III über-

nimmt den Rest des Pensums der gegenwärtigen U. III und das Pensum der O. III. Im Englischen wird sich in der einen Classe, der O. III, wo es mit 4 St., also mit einer mehr als jetzt (?) beginnt, ziemlich der jetzt auf beide Tertien vertheilte Stoff bewältigen, jedenfalls der noch nicht erledigte Theil sehr bald in U. II absolviren lassen. Der Physik habe ich in I, dem naturwissenschaftlichen Unterricht in II und der Mathemathik in beiden Classen je eine Stunde entzogen (in Uebereinstimmung mit dem, was ich im Eingange darüber gesagt). Auch das Rechnen in der O. III habe ich gestrichen, weil ich hoffe, dass die Schüler schnellere Fortschritte machen werden, und weil ich der Meinung bin, dass die Specialitäten des kaufmännischen Rechnens nicht auf eine allgemeine Bildungsanstalt gehören, und dass es überhaupt nicht nöthig ist jede irgend denkbare Art von Aufgaben auf der Schule zu behandeln, wenn die Schüler nur überhaupt die Natur einer Aufgabe erfassen lernen und genügendes Geschick erlangen aus den gegebenen Bedingungen diejenigen Folgerungen abzuleiten, welche zur Lösung führen müssen. — Das Schreiben kann auf der Realschule wie auf dem Gymnasium wegfallen (?). — Durch diesen Plan wird die IV der Realschule um 3, die IV des Gymnasiums um 1 Stunde erleichtert, dagegen erhält, wenn man die philosophische Propädeutik am Gymnasium beibehält, an beiden Anstalten die I eine Stunde mehr; das lässt sich wohl ertragen.

Die Verminderung der Stundenzahl für das Latein in der O. III. U. II. O. II des Gymnasiums möchte Anstoss erregen. Darüber noch eine kurze Erörterung. Der Zweck des altsprachlichen Unterrichts, dass die Schüler sich in das Culturleben und die Gedankenwelt der Alten vertiefen, sich gleichsam darin baden und verjüngen und eine tiefere, vermitteltere Weltanschauung gewinnen, kann nur durch ausgedehnte und eindringende Lectüre erreicht werden. Lectüre ist also die allerwichtigste Aufgabe der Schule. Gerade deshalb wird jene Verminderung der Stundenzahl für das Latein auffallen, und dies um so mehr, da ohnehin bei den Abiturienten gegenwärtig Belesenheit und das rechte Geschick in einen Schriftsteller einzudringen vermisst wird. Aber ebendeshalb verwerfe ich auch den lateinischen Aufsatz oder billige ihn nur, wenn er in den Dienst der Lectüre gestellt wird. sich also auf Inhaltsangaben historischer Stücke erstreckt und erst in I auftritt. Wird bis dahin die Lectüre in recht ergie-

biger Weise getrieben, dass sich die Schüler tüchtig in die Autoren hineinlesen und zugleich ihren Gedankenkreis erweitern, so wird er, auch wenn er abhandelnder Art ist, um Nichts schlechter, ja vielleicht besser ausfallen, als wenn man sie schon früher darin übt, wo sie mühsam die Phrasen aus ihren Collectaneen zusammensuchen. Mit der Sprache wie mit der Gedankenwelt der Alten vertraut werden kann man doch nur durch fleissige Lectüre. Den Unterschied des Lateinischen und Deutschen dem Schüler recht zum Bewusstsein zu bringen, dazu ist neben der Uebersetzung aus dem Latein viel weniger der Aufsatz geeignet als das Exercitium. Jeder gute, gehaltvolle Aufsatz ist eigentlich ein Exercitium, nur dass das Deutsche vielleicht nicht niedergeschrieben ist. Es will mir nicht in den Sinn, dass der Schüler lateinisch denken soll. So lange Deutsch seine Muttersprache ist, denkt er deutsch. Bei zunehmender Vertrautheit mit dem Latein stellen sich ihm zwar immermehr Redensarten und Wendungen zur Verfügung, die er, ohne sich der entsprechenden deutschen erst bewusst zu werden, anwenden kann. Aber einen eigenen Gedanken erzeugen, ihn ausdenken und scharf formuliren kann er zunächst nur in der Muttersprache. Beim lat. Aufsatz kommt er also in die Gefahr da, wo die lateinische Form anfängt ihm grössere Schwierigkeit zu machen, den Denkprocess abzubrechen und dem Gedanken auf Kosten der Genauigkeit eine Form zu geben, welche er schon in Bereitschaft hat. Und wie viele bemühen sich denn ernstlich dieser Gefahr zu entgehen? Dann hat aber der lat. Aufsatz für das Studium der Sprache wie für die geistige Entwicklung des Schülers einen mindestens zweifelhaften Werth. Beim Exercitium kann er nicht ausweichen. Das ist gerade auch für die Prima eine sehr angemessene Uebung, bei welcher zwar die durch die Lectüre gewonnene Vertrautheit mit der Sprache den Schüler auch unterstützt, aber die Nothwendigkeit einen den Gedanken unverkümmert wiedergebenden lat. Ausdruck zu suchen, ihn in die lebendigste und allseitige geistige Thätigkeit setzt. Bis Obertertia scheint mir diese Uebung noch sehr bildend. In der Quarta und Untertertia möchten sich mehr Extemporalien zur Einübung der elementarsten syntaktischen Regeln empfehlen, die sich auch in den Oberclassen, wenn sie nicht zu schwer werden sollen, wohl nicht auf die Feinheiten der lat. Sprache beziehen dürften. So bleibt also mehr Zeit als jetzt für die Lectüre. Vielleicht liesse sich aber noch mehr ge-

winnen, wenn man den Unterricht in der lat. Syntax anders behandelte, als jetzt üblich ist.

Ich meine die nicht sklavische, sondern verständige Anwendung der inductiven Methode. Es giebt ja Regeln, die von einigermassen geweckten und aufmerksamen Knaben sofort richtig angewandt, aber auch ebenso leicht von ihnen selbst entdeckt würden, wie die Construction gewisser Verben, die Regel über quominus, über den Conjunctiv nach ut etc. Hier ist wohl die eine Methode fast so gut wie die andere. Aber bei andern, schwierigern Regeln, z. B. solchen, die bei der Uebersetzung ins Latein eine schwierige Umformung des deutschen Satzes oder auch erst eine Prüfung der Anwendbarkeit dieser oder jener Regel erfordern, möchte wohl die inductive Methode sich mehr empfehlen. Die Vertheidiger der deductiven führen freilich für diese an, es lasse sich auf anderm Wege nicht die gleiche formale Bildung erreichen, — und doch möchte die gerade in der Gegenwart oft beklagte mangelhafte formale Bildung der Abiturienten den Vorzug dieser Methode wenigstens in ein sehr zweifelhaftes Licht stellen. Oder man sagt, wenn man dem Schüler nicht gleich eine Regel gebe, so tappe er ungewiss im Dunkeln, die Regel sei ihm ein sicherer Führer. Ein sicherer Führer gewiss, nur nicht für ihn, da er ihm leider nicht folgen kann, und ein recht aufdringlicher Führer dazu. Die Regel tritt ganz unvermittelt, bloss weil sie nach dem Lehrplan gerade an der Reihe ist, an ihn hinan und kann ihn also für sich speciell nicht in höherem Grade interessiren, als er sich bisher schon für das Latein überhaupt interessirt hat. Ist er nun auch noch so gut vorgebildet, und hat er auch den Wortlaut der Regel vollkommen verstanden, so kann er sie doch nicht völlig begreifen, concipere; sie ist ihm etwas Todtes, das er wohl zergliedern, aber nicht beleben kann, ein Schemen ohne bestimmte Umrisse, der bei jedem Versuche ihn zu fassen sich ihm entzieht. Man setzt bei dem Knaben in viel zu hohem Grade die Fähigkeit voraus — ich darf nicht sagen zu abstrahiren, sondern — abstracte Gedanken ohne Bekanntschaft mit den zu Grunde liegenden concreten Erscheinungen zu verstehen. Nach oder zur Erklärung der Regel bringt man Beispiele; aber wenn man nun meint, der Schüler deducire regelrecht mit, wie der Lehrer, so täuscht man sich: während der Lehrer deducirt, inducirt der Schüler, d. h. er versucht im Stillen durch Betrachtung und Vergleichung der Bei-

spiele sich die Regel zum Verständniss zu bringen. Geht es dann ans Uebersetzen ins Latein, so lässt ihn natürlich dieser Führer oder er den Führer im Stich, und er macht unendlich viele Fehler, ehe er sich zu einiger Sicherheit durcharbeitet.

Nach dem andern Verfahren stelle ich mir den Gang des Unterrichts etwa so vor. Der Lehrer übersetzt einen Satz aus dem Latein, darauf die Schüler andere Sätze dieser Art; ist das mit Erfolg geübt, so geht man zu Retroversionen und erst nach diesen zum Uebersetzen ins Latein vor. Hiebei hat es der Schüler nur mit Sätzen zu thun, denen er ein grösseres Interesse abgewinnt als der Regel, weil er die Zuversicht hat selbständig, höchstens mit geringer Nachhülfe des Lehrers, die darin ausgesprochenen Gedanken sich zu erarbeiten. Da ist der Lehrer der sichere und willkommene Führer, der nur im Nothfalle mit Nutzen eintritt und im Uebrigen ihn seinen Weg sich selber suchen lässt. So durch sein Sprachgefühl, einen gewissen Sprachtakt geleitet, mit allen Kräften seines Geistes in freier Thätigkeit sich bewegend, wird er der Sache bis zu einem Puncte Herr, wo er das Bedürfniss empfindet die Spracherscheinung mit dem Verstande zu zergliedern und für sich zu betrachten, und zugleich durch die behandelten Beispiele in den Stand gesetzt ist unter leiser Führung des Lehrers die Regel selbst zu finden und auszusprechen. Dann braucht er sich mit dem Lernen derselben nicht zu quälen; sie ist ihm nichts Todtes, sondern ein lebensvoller, bestimmter, concreter Gedanke; sie macht ihm keine Schwierigkeit, sondern gewährt ihm eher Erleichterung, weil sie ihn über das schon geübte Verfahren aufklärt; er wird sie um so besser beachten, weil das Product seines eignen Denkens ein grösseres Interesse für ihn hat; jetzt wird sie erst zum sichern Führer, dem er um so gewissenhafter folgt, da er ihn sich selbst gesucht. Bei diesem Verfahren, sollte ich meinen, kann mehr sprachliches Material behandelt werden, weil das Uebersetzen für den Schüler leichter ist und der Lehrer, wenn er unterstützen muss, sofort einhilft, ohne dass er, wie bei jenem Verfahren, nöthig hätte nach der Regel zu fragen und im Satze die der Regel entsprechenden Bedingungen aufsuchen zu lassen. Auch nachdem die Regel abstrahirt ist, was nicht mehr Zeit kosten wird als das Einlernen der gegebenen und nur halb verstandenen Regel, wird die Unterstützung des Lehrers sich auf seltene und kurze Winke beschränken dürfen.

Doch selbst angenommen, das Verfahren erfordere genau so viel Zeit wie das andere, so führt es doch erstens zu demselben Ziele: der Schüler lernt auch eine Regel und wendet sie mit Bewusstsein an. Sodann aber fördert nach meiner Meinung die inductive Methode die geistige Entwickelung des Knaben besser, was mittelbar auch einen Zeitgewinn zur Folge haben muss. Der fremdsprachliche Unterricht, so sagt man, wirkt auf die geistige Bildung unter Anderm auch deshalb so günstig ein, weil er den Schüler veranlasst die fremde mit der Muttersprache zu vergleichen. Aber lässt denn die deductive Methode ihn dazu kommen, und giebt sie ihm nicht vielmehr das fertige Resultat der Vergleichung? Will man das Vergleichen etwa auf die Formenlehre, Wortbildung, Entwickelung der Wortbedeutungen und auf die feinern Eigenthümlichkeiten der Sprachen beschränken, die elementare Syntax davon ausschliessen? Oder welchen Werth könnte eine Vergleichung der Regeln in Mittelclassen haben? Sätze muss er vergleichen und daraus die Regel finden. Giebt man ihm die letztere, das Resultat, vor der Vergleichung selbst, so versteht er sie Anfangs nicht, weil er sie nicht selbst gefunden, und ausserdem entgeht ihm der geistige Gewinn, den dieses Vergleichen für ihn haben würde. Indem man ihn nöthigt, sich mit der todten, abstracten Regel mit ihren logischen und grammatischen Kategorieen herumzuquälen, muthet man ihm eine über seiner Bildungsstufe liegende einseitige Verstandesthätigkeit zu und thut seiner Natur also Gewalt an, gegen die er sich zwar auflehnt, die aber nothwendig einen Verlust an Kraft und Zeit zur Folge hat. Bei dem andern Verfahren treten ihm die logischen und grammatischen Kategorieen der Regel und diese selbst im Satze eingehüllt entgegen, einer im Gegensatz zur Regel lebensvollen Erscheinung, die in ihrer Totalität auf ihn wirkt und nicht nur den Verstand beschäftigt, sondern auch die Phantasie, das Urtheil, die Combinationsgabe, kurz den Geist in seiner Totalität anregt. Er fühlt sich in die Structur hinein, in ähnlicher Weise, wie er die deutsche Grammatik gelernt hat. Ist das Gefühl die unmittelbarste und eigenthümlichste Geistesthätigkeit des Einzelnen, so wird auf diese Weise seine geistige Kraft am nachhaltigsten angeregt und auch die Verstandesthätigkeit am zweckmässigsten vorbereitet. Das muss dann auch die Lectüre wesentlich fördern, deren Werth für die ganze Bildung des Schülers der Mittelclassen ich auch abgesehen von dem zu erwerbenden Gedankeninhalt höher anschlagen

möchte als das Uebersetzen ins Latein. Die letztern Uebungen sollen doch nur die durch die Lectüre oder sonstwie erarbeitete Kenntniss der Sprache dem Schüler heller ins Bewusstsein treten lassen und durch umgekehrte Anwendung mehr befestigen; und dabei ist ihm durch den ohne Weiteres verständlichen deutschen Satz ein ganz bestimmter Gang angewiesen. Bei der Lectüre dagegen, wo er mühsamer die Beziehungen der einzelnen Wörter auf einander untersuchen, passende Wortbedeutungen auswählen, Gedankenverbindungen prüfen muss, wird er viel mehr zum Nachdenken und Urtheilen angeregt, zu viel selbstständigerer Thätigkeit veranlasst und im Aufsuchen und Benutzen der Hülfsmittel geübt. Die Lectüre ist daher die beste Vorbereitung für wissenschaftliche Studien, die beste Schule des Geistes zur Selbstthätigkeit. — Geringer würde der Nachtheil der deductiven Methode allerdings dann sein, wenn die Schüler ein Jahr später an die lat. Syntax gingen, aber auch dann ist die inductive nicht auszuschliessen. Doch ich breche diese Erörterung ab, die wohl schon die durch den Titel gezogenen Grenzen überschreitet, und will auch die Frage, ob nicht am Gymnasium die lateinische Lectüre, namentlich die poëtische und philosophische, noch mehr zu beschränken, ihr also noch mehr Stunden zu entziehen und diese auf eine Erweiterung der griech. Lectüre zu wenden sein möchten, auch diese Frage will ich hier nur nochmals anregen, um einer andern, unsern Gegenstand näher berührenden und in der Gegenwart lebhaft erörterten Frage noch einige Zeilen zu widmen.

Da ich es überhaupt für unzweckmässig halte den fremdsprachlichen Unterricht vor Ablauf des elften Lebensjahres zu beginnen, so kann auch der französische Unterricht an Bürger- oder Mittelschulen im vierten und fünften Schuljahr meinen Beifall nicht haben. Auch diese Schulen würden nach meiner Ansicht bessere Resultate erzielen, wenn sie den Anfang des Französischen um zwei Jahrescurse höher verlegten. Dann aber würden diese Schulen oder, wo solche fehlen, sechsstufige Elementarschulen ohne fremde Sprachen die beste Vorbereitungsstätte für unsere Gymnasien und Realschulen sein; vielleicht könnte auch, bei guter Organisation und tüchtigen Leistungen, eine vierstufige Elementarschule genügen. Das Bestehen der Vorschulen hat unzweifelhafte Nachtheile. Hie und da konnten sie bei ihrem Entstehen im Vergleich zu einer mangelhaften Bürgerschule als ein relativer Gewinn erscheinen. Oft haben wohl mehr die Standeseitelkeit der

Eltern oder, wenn man will, Standesrücksichten oder nicht absolut zwingende äussere Umstände die Gründung veranlasst. Jetzt können sie nur als ein mangelhafter Ersatz für eine gute Bürgerschule gelten. Man sagt wohl, die künftigen Zöglinge der höhern Schule bedürfen einer schnellern Förderung, als die Schüler selbst einer guten Elementarschule erfahren. Aber ist das nicht sonderbar? Entweder ist der beschleunigte Unterricht der Vorschule gut — dann aber ist der langsamer fortschreitende Unterricht der Elementarschule weniger gut, und es wäre nicht eine Vorschule zu gründen, sondern die Elementarschule auf die Stufe zu heben gewesen, welche die Vorschule einnimmt; nur ist es dann auffällig, dass aus den Kreisen der Elementarlehrer, deren Urtheil hier gewiss nicht übersehen werden darf, das Verlangen danach gar nicht oder vielleicht nur vereinzelt laut geworden; auch ist es gewiss kein feiner Ruhm für das deutsche Reich, dass es in den Unterrichts-Organismus nicht die nothwendige Einheit zu bringen vermag, um der gesammten Jugend vom schulpflichtigen Alter an die gleiche gute Elementarbildung zu gewähren; — oder aber der Unterricht der Vorschule ist übereilt, und dass dies meine Ansicht ist, habe ich oben schon ausgesprochen. Wenn man etwa meint, der Unterricht der höhern Schule müsse desto früher begonnen werden, je höhere Anforderungen derselbe an die geistige Kraft der Schüler stelle, so habe ich oben gerade das Gegentheil zu erweisen gesucht; gerade desto später muss er begonnen werden, damit die Knaben eine desto tüchtigere Vorbildung mitbringen können. Wenn man nun auch den Vorschulen mit dreijährigem Cursus noch zwei Jahrescurse aufsetzen wollte, so würden sie den höhern Unterricht dennoch schädigen, weil es gar nicht ausbleiben kann, dass sie als Theil der höhern Schule behandelt werden. Wie bei der Versetzung aus den Gymnasial- und Realclassen nicht immer die strengsten Forderungen erfüllt werden, so wird auch schon bei der Aufnahme, die ja in der Praxis oft als Versetzung behandelt und auch so genannt wird, manchmal zum Schaden der Schule diese oder jene Rücksicht zur Geltung kommen, — dies um so mehr, da die Vorschulen durchaus keine Gewähr dafür haben, dass sie etwa das beste Schülermaterial oder auch nur überhaupt für den höhern Unterricht befähigte Schüler bekommen. Denn die Eitelkeit der Väter oder auch die Meinung, die Vorschule leiste mehr als die Elementarschule, weil sie sonst doch

nicht bestehen würde, veranlasst sie meistens ihre Söhne, noch ehe sie von ihrer Befähigung überzeugende Beweise haben, ja haben können, schon für die höhere Schule zu bestimmen und sogleich der Vorschule zu übergeben. So wird die letztere mit guten, mittelmässigen und schwachen Köpfen gefüllt, hat selbst unnöthig mühevolle Arbeit und überliefert der Schule dann ein nicht kleines Contingent mittelmässig oder schwachbegabter Schüler. Dennoch würde das Bestehen solcher Anstalten zu rechtfertigen sein, wenn von der Vermischung ihrer Zöglinge mit den Schülern der allgemeinen Elementarschule ihrer sittlichen Bildung Gefahr drohte. Dass dies in einzelnen Orten der Fall sein würde, kann zugegeben werden; aber dadurch würde nur für diese Orte das Bestehen der Vorschule gerechtfertigt. In den meisten Städten findet sich gewiss eine den Anforderungen entsprechende Elementarschule, mit deren Schülern auch die künftigen Gymnasiasten und Realschüler ohne Bedenken vermischt werden könnten. Jedenfalls müsste auf irgend eine Weise dafür gesorgt werden, dass im einzelnen Falle an geeigneter Stelle, mindestens unter Betheiligung der höhern Schule selbst, das Bedürfniss erst untersucht und, wo ein solches nicht nachzuweisen ist, die bestehende Vorschule aufgehoben, die Einrichtung einer solchen verhindert würde. Die Vertheidiger dieser Anstalten meinen zwar, dies sei unausführbar, die Vorschulen seien nicht aus der Welt zu schaffen; sowie eine öffentliche Vorschule aufgehoben, werde sofort an ihrer Stelle eine Privatschule erstehen. Aber erstens wäre es unrecht den Versuch nur deshalb zu unterlassen, weil er möglicherweise — denn Gewissheit kann ja nur die Erfahrung bringen — misslingen könnte. Zweitens ist dieses Misslingen bei Ausführung meines Vorschlags gar nicht so sehr wahrscheinlich; denn eine Vorschule mit fünfjährigem Cursus, sei es in fünf oder vier oder gar nur drei besondern Classen, ist bei der Schwierigkeit die nöthigen Räume, Unterrichtsmittel und Lehrer zu gewinnen nicht so leicht eingerichtet. Und drittens: würden sie doch eingerichtet, so wären es doch eben nur Privatschulen ohne Zusammenhang mit der höhern Schule; ihre Zöglinge würden also nicht in die höhere Schule versetzt, sondern könnten und müssten zur Aufnahme genau derselben Prüfung unterworfen werden wie jeder Knabe vom Lande, ohne dass irgend eine andere Rücksicht genommen würde als bei diesem.

Dem Vorschlage, den vor zwei Jahren Dr. W. Lange zu

Hamburg machte, kann ich mich in Betreff der vorliegenden Frage in der Hauptsache anschliessen. Wenn die Schüler erst nach vollendetem zwölften Lebensjahre auf die höhere Schule übergingen, so könnten viele den ganzen Cursus in sechs Jahren absolviren; und jetzt wird ja ohnehin von manchen der auf 9 Jahre berechnete Cursus auf 10 ausgedehnt. Aber unzulässig scheint es mir nach Hr. Lange's Vorschlag die Prüfung der Aufzunehmenden einer aus Lehrern der Elementarschule zusammengesetzten Commission zu übertragen. Freilich hat dieser Vorschlag mindestens dieselbe Berechtigung wie die wenigstens hie und da übliche Praxis, wonach der erste Lehrer der Vorschule in die Sexta versetzt. Aber so lange die Elementarlehrer nicht selbst den ganzen Cursus der höhern Schule, weder der einen noch der andern, durchmachen — ich weiss nicht, ob Hr. Lange dies etwa vorgeschlagen, — so lange kann man von ihnen keinenfalls annehmen, dass sie die für den Unterricht der höhern Schule nöthigen Voraussetzungen kennen. Die Prüfung kann die Schule selbst nicht aus der Hand geben; sie allein hat die genaueste Kenntniss dessen, was sie fordern muss, das zutreffendste Urtheil über die Befähigung der Knaben.

Dass ich auch bei so spätem Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts nach so viel tüchtigerer Vorbildung das Latein noch voranstelle, wird nicht in Verwunderung setzen. Einmal lesen sich die lat. Schriftsteller nicht so leicht und schnell dahin, wie die französischen, und doch muss die lat. Lectüre, wenn sie eine recht fruchtbare, lebendige Anschauung des römischen Lebens geben soll, gerade wegen des stärkern Gegensatzes zu modernen Verhältnissen wo möglich eine noch grössere Ausdehnung annehmen als die französische; sodann aber ist für die sprachliche Bildung der lat. Unterricht auch in diesem reiferen Alter geradezu grundlegend.

Die Vorzüge, die ich meinem Vorschlage beimesse, bestehen in Folgendem. Die gesammte männliche Jugend erhält bis nach vollendetem elften — oder auch zwölften — Lebensjahre genau dieselbe elementare Bildungsgrundlage, und zwar eine gediegene, der Natur des kindlichen Geistes entsprechende, allein auf der Muttersprache ruhende, möglichst allseitige Bildung. Niemand braucht für seinen Sohn eine Schule schon in einem Alter zu wählen, wo seine Fähigkeiten noch nicht an den Tag getreten sind. Jeder dazu genügend begabte Knabe hat noch im zwölften

Lebensjahre Gelegenheit ohne Zeitverlust auf die höhere oder die Mittelschule überzugehen. Nach einjährigem Besuch der höhern Schule steht ihm auch noch der Uebergang nach der Schwesteranstalt offen. Aus der Elementarschule verschwinden also, soweit dies die Organisation des Unterrichts herbeiführen kann, jene talentvollen und dort unbefriedigten Knaben, welche später dem socialen Leben Gefahr bringen. Die höhere Schule, ohne Rücksicht prüfend, wird nur gut und zweckmässig vorgebildete Schüler aufnehmen, die in sieben, vielleicht auch sechs Jahren den Cursus vollständig durchmachen können. Da die unterste Classe beider höhern Schulen nur Latein treibt, das Französisch auf der einen Schule erst im zweiten, auf der andern erst im dritten Jahre, also im 13., bez. 14. Lebensjahre auftritt, zur Erlernung desselben aber auch die Mittelschule Gelegenheit giebt, so werden von der höhern Schule diejenigen meistens fern bleiben, die sie jetzt mehr aus Eitelkeit oder sonstigen äussern Gründen aufsuchen. Und während jetzt die grosse Anzahl ungeeigneter Elemente die Leistungen der Classen hinabdrückt, werden dann im Gegentheil einzelne weniger begabte oder weniger strebsame Schüler von der viel überwiegenden Zahl fähiger und eifriger Mitschüler mit fortgerissen. Auch die Abkürzung des Cursus, der Wegfall des für manche Schüler geradezu qualvollen Unterrichts der Unterclassen, der schnellere Fortschritt wird dazu beitragen den Eifer zu beleben und je weiter nach oben desto mehr zu steigern. Dann verstummen alle Klagen, die jetzt so oft aus schwer bedrückter Brust erklingen; dann verschwinden alle die Uebelstände, welche die prophylaktische und therapeutische Thätigkeit der Lehrer so in Anspruch nehmen. Die Schüler werden gern und selbständig arbeiten; kein Widerwille ist erst zu überwinden; man hat nicht mit Abschreibereien und anderem Lug und Trug zu kämpfen; die Versetzung hängt nicht ein ganzes Semester oder noch länger wie das Schwert des Damokles über dem Haupte des Schülers — und des Lehrers. Statt 60% und 70% werden 90% und noch mehr regelmässig aufrücken, und nur eine verschwindend kleine Zahl von Schülern wird den Cursus wegen Unzulänglichkeit der Kräfte vorzeitig abbrechen oder zu seiner Vollendung mehr als der planmässigen Zeit bedürfen. Dann können die höhern Schulen mit Erfolg an der Beseitigung der ihnen anklebenden Mängel arbeiten und sich dem Gymnasium der Zukunft, welches die Vorzüge beider Kategorieen in sich ver-

einigen soll, immer mehr nähern. Dann kann auch über das zwölfte Lebensjahr hinaus eine grössere Uebereinstimmung der Bildung der verschiedenen Volkskreise herbeigeführt werden, wenn es nämlich dem Gymnasium gelingt die Disciplinen der Mittelschule alle gleichfalls in sich aufzunehmen und, wo es nicht darüber hinausgeht, wenigstens in derselben Ausdehnung zu treiben. —

Uebrigens könnte die vorgeschlagene Aenderung, wenn sie für das Gymnasium zu gewagt scheinen sollte, ohne Gefahr zunächst für die Realschule eingeführt werden. Da wegen der gleitenden Scala der Stundenzahl die Leistungen im Latein dort mit der von der Sexta an durch 9 ganze Jahre darauf verwandten Zeit nicht im Verhältniss stehen, so würden bei Einführung meines Planes, welcher, die wöchentlichen Stundenzahlen der Jahrescurse addirt, sogar zwei Stunden mehr für das Latein ansetzt, durch die energischere Betreibung in einem auf 7 Jahre zusammengedrängten Cursus bei täglichem Unterricht jedenfalls viel höhere Leistungen erzielt werden; und für die andern Fächer habe ich keine nennenswerthe Aenderung vorgeschlagen, da selbst die Herabsetzung der auf das Französische verwendeten Stundenzahl von 34 auf 26 durch das reifere Alter und die bessere Vorbildung der Schüler aufgewogen wird. Die Ausführung meines Planes für die Realschule könnte man also als ein jedenfalls unschädliches Experiment betrachten, das, wenn es sich bewährt, auf das Gymnasium dann mit um so besserer Bürgschaft des Erfolgs übertragen würde.

II. Recensionen und Anzeigen von Büchern.

A. Litteratur zur Realschulfrage.

L. Graf Pfeil, Eins! Beiträge zur Erziehung im Hause. Für Eltern und Lehrer. Mit Vorwort von K. Bormann. Berlin 1873. 84 S.

Im vorigen Jahrhundert war es in den wohlhabenden Häusern Deutschland's allgemeine Sitte, dass die Eltern ihre Kinder entweder selbst unterrichteten oder im Hause unterrichten liessen. »Das mag auch danach gewesen sein!« höre ich die wohlge-

prüften Pädagogen des 19. Jahrhunderts rufen. Oft freilich mag der Erfolg nicht der beste gewesen sein; wenn nur der der geprüften Pädagogen heut immer der beste wäre! Auch hat diese rein häusliche Erziehung, die nachher durch Reisen im lieben Vaterlande, nach Frankreich, Italien, auch Holland und England ergänzt wurde, einige Erfolge aufzuweisen, die nicht übel sind. Obenan steht Goethe; dann nenne ich Stein und die beiden Humboldt, von Frauen Karoline und Lotte von Lengefeld, Schiller's geistesverwandte Gattin und Schwägerin. Friedrich Wilhelm's I. Anweisung für den Unterricht des Kronprinzen, der nachmals Friedrich der Grosse genannt ward, macht mein preussisches und realistisches Herz immer höher schlagen, und will ich meine Freude aufs höchste steigern, so lese ich Carlyle's Anmerkungen dazu.

Ohne dieses allgemeine Interesse an der Erziehung und dem Unterrichte der Kinder wäre Rousseau's Emil, wäre Pestalozzi's Buch der Mütter, Jean Paul's Levana und wie sie alle heissen, die epochemachenden Männer und Schriften, ohne Leser und Wirkung geblieben, hätten zu Franke's Stiftungen in Halle, zu Hecker's Realschule in Berlin, zu Basedow's Philanthropin in Dessau nimmer die Leute von allen Ecken und Enden Europa's beigesteuert. v. Türk gab seine Justizrathsstelle auf, um — Schulmann zu werden. Von den Kanzeln predigten die evangelischen Geistlichen allsonntäglich die Pflicht gewissenhafter Kinderzucht. Wie ist das Alles doch so anders worden! Gewiss ist es gut so, wie es ist, dass der »Staat« die Erziehung in die Hand genommen hat, denn »Alles was ist, ist vernünftig, und alles Vernünftige ist wirklich« lehrt der grosse Hegel. Schade nur, dass der Staat Eines nicht hat, das ist — die Liebe,

»und Kinder brauchen Liebe,
Wär's eines wilden Thieres Lieb' auch nur.«

Vater Staat hat nicht einmal Geld; er hat so viele Ausgaben! Schade auch, dass der Vater Staat zu viele Kinder hat, als dass er der Eigenart eines jeden gerecht werden könnte. Eigenart, Individualität — Antiquitäten des Zeitalters, wo das Handwerk blühte, wo der Meister sinnend bei Nacht und Tag und unermüdet bei Tag und Nacht an einem Werke schuf! Wir leben im Zeitalter der Fabriken, der Massen-Production; warum denn nicht die Massen-Production mit den Grundsätzen der Gleichförmigkeit (s. v. Sybel und das Bonner Gutachten), der Billigkeit, der möglichst grossen Theilung der Arbeit — je mechanischer, desto schneller und sicherer die Griffe — auf den Unterricht anwenden! Der Staat schreibt vor, bestellt die Arbeit; die Werkmeister oder Directoren stellen die Arbeiter oder Lehrer an; halbjährlich zu Ostern und Michaelis wird die Waare sortirt und etikettirt mit einem Scheine, der Gemüthsart, Wissen und Können gewissenhaft attestirt, an den Auftraggeber abgeliefert; missrathne

Stücke werden bei Seite geworfen oder gelegentlich »verramscht.«

Der Verfasser gehört zu den in unserer Zeit seltenen Vätern, die den Unterricht ihrer Kinder selbst leiten, diese schwere Last nicht durch etwas Geld sich vom Halse schaffen, wozu die meisten freilich durch die bestehenden Einrichtungen gezwungen werden. Stand ihm auch das Ziel ungefähr fest, nämlich die Kenntnisse und das Mass von Kenntnissen, die bei den Abgangsprüfungen der öffentlichen Schulen gefordert werden, so war ihm doch der Weg zu diesem Ziele nicht vorgeschrieben, war ihm durch die Reglements nicht Kopf und Hand gebunden. Den Weg, den er unter ebenso feiner und sorgfältiger wie liebevoller Beobachtung der Kindesnatur allmählich als den besten und sichersten zunächst selbst fand, dann im Wesentlichen durch die hervorragendsten Schulreformatoren auch schon bezeichnet oder wenigstens angedeutet sah, diesen Weg beschreibt er in dem vorliegenden Schriftchen und bezeichnet er treffend mit Eins! Das ist nicht etwa so zu verstehen, als ob man mit den Kindern ganze Tage oder gar Monate und Jahre nur Eins treiben solle, sondern vielmehr so, dass jeder neu eintretende Gegenstand so lange vorwiegend getrieben wird, bis der Schüler in den Elementen fest ist, und nebenher die übrigen Gegenstände, in denen schon der Grund gelegt ist, weiter aus- und aufgebaut werden. Indem man des Verfassers Verfahren und seine Erfolge mit denen der öffentlichen Schulen vergleicht, empfängt man ausserordentlich viel Anregung. Dem Schulmanne werden die einzelnen Unterrichtsmittel leicht Selbstzweck; er verliert den freien Blick und legt Dingen, z. B. der Grammatik, einen Werth bei, den sie gar nicht haben; anders dem Verfasser, einem werkthätigen Manne; der sieht, was er mit den Kindern treibt, vom Standpuncte des Lebens an, und fragt überall: cui bono? wozu ist's nützlich? Das Schriftchen wirkt auch dadurch höchst angenemm, dass es kein System der Pädagogik bietet, das z. B. aus der Gottähnlichkeit des Menschen die Nothwendigkeit des griechischen Unterrichts ableitet. Nach seinem Standpuncte des Lebens entscheidet er denn auch die Frage nach dem Zwecke des Unterrichts, ob Ausbildung des Geistes oder Erwerbung einer gewissen Masse nützlicher Kenntnisse, für das Letztere, für die nützlichen Kenntnisse (§ 33). Nachdem ich mich Jahr und Tag mit der Frage beschäftigt und mancherlei Zweckbestimmungen in Unterrichtsgesetzen verglichen habe, bin ich auch auf die Bestimmung des preuss. Landrechts: »Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, die den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Fertigkeiten zur Absicht haben« zurückgekommen, als auf die klarste und nüchternste. Nicht weit ab davon ist die Zweckbestimmung, die Hr. Stadtschulrath Dr. Hofmann (Mädchenschulen S. 5) aufstellt: »Abgesehen von der Bildung des Willens hat die Schule eine doppelte Aufgabe: sie soll die Geistes-

kräfte der Schüler harmonisch entwickeln und Verständniss und Interesse für alle Hauptrichtungen des Wissens erwecken*, und sie soll zweitens die Schüler mit den Kenntnissen und Fertigkeiten ausrüsten, welche ihnen für ihren künftigen Beruf nöthig oder nützlich sind.« Aber was ist im künttigen Beruf nöthig oder nützlich? Lässt sich das in der Studirstube ausklügeln und a priori construiren? Das können nur, behaupte ich, Leute angeben, die selbst in dem Berufe stehen, für den die Kinder vorbereitet werden sollen. Die Trennung: ob Ausbildung des Geistes oder Erwerbung nützlicher Kenntnisse, ist gekünstelt. Die Erwerbung nützlicher Kenntnisse ist Ausbildung des Geistes, wenigstens ein Theil derselben! »Nicht nur der Unterricht,« sagt der Verf. treffend, »sondern jedes Vorkommniss des Lebens, auch das Unbedeutendste, jedes Spiel, jedes Gespräch, jede geistige Thätigkeit überhaupt, trägt Früchte der Bildung für den Geist, und Kinder zumal bilden ihren Geist mehr durch Spielen als durch Lernen. Man wolle nicht diesen natürlichen Gang der Dinge verbessern oder stören. Für die Bildung des menschlichen Geistes sorgt, Gott Lob! ein Anderer. Wären Menschen dazu berufen, so würden wir noch heut unter den Thieren des Waldes als wilde Bestien herumlaufen. Aber wäre die geistige Ausbildung der Zweck des Unterrichts, warum nimmt man nicht das Schachspiel oder Whist und L'hombre unter die Unterrichtsgegenstände auf? Warum lässt man nicht in der Schule Räthsel errathen oder Rebus und dergleichen anfertigen statt griechischer und lateinischer Arbeiten? Sie bilden den Geist doch ganz gewiss. Man hat behauptet, dass insbesondere die Grammatik geeignet sei den Verstand zu bilden. Indess ist gerade diese Behauptung wohl mehr als zweifelhaft. Ja, wenn man erwägt, dass die Grammatik ganz besonders eine untergeordnete Geistesthätigkeit, welche der Mensch mit den Thieren gemein hat, das Gedächtniss nämlich, in Anspruch nimmt, so möchte man von den grammatischen Studien, wie sie in den Schulen getrieben werden, eher das Gegentheil behaupten. — — Wäre die Grammatik ein so specifisches Bildungsmittel, so müssten die Philologen unter allen Erdgebornen die klügsten und gebildetsten sein. Ein solcher Vorzug der Philologen ist aber, so viel mir bekannt, noch niemals behauptet, geschweige erwiesen worden.« Ueber Sprecherlernung, Grammatik, Methoden folgt dann eine weitere Erörterung, die ausgezeichnet ist.

Da in den letzten Numern dieser Zeitschrift viel über den Geschichtsunterricht gesprochen ist, so wird den Lesern, die jene Aufsätze mit Interesse verfolgt haben, nicht unwillkommen sein, was unser Verf. darüber sagt: »Aller Erfolg beruht zuletzt auf der Selbstthätigkeit des Lernenden. Darum ist jede Unterrichtsmethode verwerflich, welche diese Selbstthätigkeit lähmt oder un-

*) Ob dies Ziel wohl überhaupt erreichbar ist? Mir scheint es nicht einmal in den Universitäten erreicht zu werden, s. z. B. die »Gutachten« und die Protokolle der October-Conferenz.

möglich macht. In diesem Sinne habe ich Vorträge des Lehrers niemals geduldet und halte sie für mehr schädlich als nützlich. Sie gewöhnen das Kind an ein träges sich gehen lassen. Ein grosser Theil des Vortrages geht ohnehin verloren, weil irgend ein zufälliger Umstand die Aufmerksamkeit ablenken kann. Endlich ist jede Repetition eines Vortrages unmöglich. Der Lehrer kann höchstens nachfragen, ob einzelne Thatsachen gemerkt worden sind, niemals aber das Ganze wiederholen. Das Alles gilt von einem guten Vortrage. Nun aber ein mittelmässiger oder schlechter! Er gewöhnt den Schüler an ein gedankenloses Hinbrüten, in welchem die Worte des Lehrers etwa den Eindruck machen wie das Klappern einer Mühle. Ein Vortrag kann sogar schädlich sein. Betrifft er Religion, Geschichte u. s. w., wer vermag da zu controliren, ob der Lehrer auch das Richtige vorträgt, ob er nicht seine eigenen falschen, häufig verderblichen Ansichten und Grundsätze dem weichen Gemüth des Kindes als unumstössliche Wahrheiten einimpft? Darum sei das Buch allein überall der Lehrer. Das Buch geht nicht weiter, wenn der Schüler einmal nicht aufmerkt, es wiederholt den Stoff geduldig, so oft man will, es verbirgt keine Irrlehren. Die eigene Thätigkeit des Schülers ist es ausschliesslich, welche sich im Buche geltend macht. Der Lehrer soll darum, wo es irgend angeht, nur aufgeben, abhören, aushelfen, corrigiren und die Thätigkeit des Schülers überwachen (?? Red.). Dagegen soll der Schüler vortragen. Es muss dieser Vortrag jedoch kein leeres Geschwätz sein, wie man es wohl als Sprechübung versucht hat, sondern der Schüler muss einen bestimmten Lehrstoff wiedergeben. Will dann der Lehrer bisweilen ausnahmsweise einen bestimmten Punct deutlich machen, so wird der Schüler um so aufmerksamer ihm zuhören. Durch die Nothwendigkeit selbst vorzutragen gewöhnt sich der Schüler einmal das Gelesene weit schärfer aufzufassen, dann aber giebt ihm die Gewöhnung gut zu sprechen und vorzutragen einen unermesslichen Vortheil für jede Laufbahn und jedes gesellige Verhältniss.« Ich kann diese Lehrweise und diese Grundsätze aus eigner Erfahrung bestätigen und habe sie bereits in meiner Schrift »Die Schule in Wechselwirkung mit dem Leben« unter Berufung auf eine ältere Bestimmung des westphälischen Provinzial-Schulcollegiums (v. Rönne 2, 230) empfohlen. So wird der Geschichtsunterricht zugleich Unterricht im Deutschen, bietet Stoff und Gelegenheit zu Aufsätzen und Sprechübungen; der Schüler wird bewahrt vor der Plage, dass er über Themata reden und schreiben soll, die selbst gereifte und tüchtige Männer zu behandeln sich ausser Stande erklären. Wie oft denkt der Schüler gerade bei den Aufsätzen an die herrliche Zukunft, »wo er nicht mehr mit saurem Schweiss zu sagen braucht, was er nicht weiss.« »Ich lasse gelten«, sagte mir ein norwegischer Lehrer, »dass die deutschen Lehrer sich mehr abquälen, mehr reden, mehr arbeiten als wir; aber ich habe immer gefunden, dass Eure Schüler dabei

Nichts lernen. Ihr redet in sie hinein, lasst sie nicht selbst reden, nie zur Selbstthätigkeit kommen. Eure Leitfäden und Geschichtstabellen gleichen den Rechenbüchern und Logarithmentafeln. Wir geben den Schülern Bücher, die nur das Wichtigste und Wissenswürdigste enthalten, dies aber in lebendiger und detaillirter Darstellung, in die Hand, und lassen die Schüler wiedererzählen.« Ebenso urtheilt unser Verf. »Wäre es der Zweck des Geschichtsunterrichts jede Neigung zur Geschichte methodisch zu tödten, so würde ich dazu die sogenannten Universalgeschichten empfehlen und zumal fleissig Regentenreihen und Zeittafeln auswendig lernen lassen. Der Erfolg könnte kaum zweifelhaft sein. Es erscheint geradezu unmöglich, dass ein Schüler aus einer solchen Darstellung ein nur einigermassen deutliches Bild eines einzigen Zeitabschnittes der Geschichte gewinne. Namen, Jahreszahlen und Thatsachen, wie sie in solchen kurzen Darstellungen enthalten sind, haben an sich gar keinen Werth. Alle Geschichte und aller Nutzen der Geschichte liegt in der richtigen Kenntniss der Einzelheiten, der Verbindung von Ursachen und Wirkungen. Diese ist allein in den wohlgeordneten Details zu erkennen.«

Ueber die Naturwissenschaften enthält das Schriftchen nur wenige Bemerkungen, aber auch diese, wie mir scheint, treffend; so folgende kurze Sätze; »Die Naturwissenschaften können nicht ohne kostspielige Sammlungen und Apparate gelehrt werden. Eine Belehrung aus Zeichnungen und Bildern bleibt ein erbärmliches Surrogat.«

Kurz und trefflich sind auch die Abschnitte z. B. über Gesundheitspflege, Essen, Schlaf, Bewegung, Spiele, Luftgenuss, Kinderliebeleien, Angeberei, Wahrhaftigkeit, Neugierde, Gehorsam u. s. w.

Aus den wenigen Puncten, in denen ich dem Verfasser nicht beistimmen kann, hebe ich einen hervor, der für die Schule überhaupt und für unsre Realschulen insbesondere von weittragender, weil grundsätzlicher Bedeutung ist. Wodurch erweckt man in den Kindern Fleiss und Strebsamkeit, und wodurch hält man sie wach? »Loke und andere bedeutende Pädagogen, vor allen die Meister der Pädagogik, die Jesuiten (!), empfehlen die Benutzung des Ehrgeizes der Kinder zu pädagogischen Zwecken. Auch auf den englischen Schulen hat der Ehrgeiz einen weiten Spielraum. Raumer und andere erklären sich bitter dagegen. Raumer nennt ihn geradezu den schlimmsten aller Köder. Loke sagt dagegen: »Kann man den Kindern Liebe zum Ruhm [gloire!] einflössen und ihnen eine Idee von Scham und Schande beibringen, so hat man ihnen damit ein Princip eingepflanzt, welches sie unaufhörlich zum Guten führen wird. Macht ihre Seele gegen Lob und Beschämung so empfindlich, wie ihr nur immer könnt. Ehrgeiz ist die Leidenschaft edler Seelen, sagt Johann von Müller mit Recht.« Wäre ich nicht längst anderer Meinung,

so würden mich zwei Namen stutzig machen: die Jesuiten und Johannes von Müller. So oft der Freiherr vom Stein den Namen Johannes von Müller hörte, wurde er wild, — seine edle Seele bäumte sich bei dem Gedanken an diesen Menschen auf, der als Ratte das preussische Staatsschiff verliess und sich auf die eben entstandene Insel des Morken-wieder-luschtik-Jérome rettete. Menzel beschuldigt den braven Mann warmbrüderlicher Neigungen, derentwegen er oft seinen Wohnsitz wechselte; die hausbackene Polizei hatte für die »griechische Liebe«, Päderastie genannt, kein rechtes Verständniss; an König Jérome's Hof mag wohl auch dafür das richtige Verständniss geherrscht haben. Ueber die Jesuiten ist ein Wort nicht nöthig. In den englischen Schulen herrscht wie überhaupt im englischen Staats- und Rechtsleben viel Zopf; Zopf sage ich, Andre nennen es Pietät, die nämlich, die Alles ehren und conserviren, sobald es etliche Jahrhunderte alt und wurmstichig ist. Was den Lebenden im Wege steht, wird billig weggeräumt und in die Museen gestellt. So sagen auch viele Engländer, und die realistische Reformbewegung ist ja auch dort stark. Genug, die starren Anhänger des Alten und Veralteten mögen da den Ehrgeiz als Sporn brauchen. So scheint mir auch dies Beispiel Nichts zu beweisen. Möglich, dass Loke Recht hat, der Ruhm treibe zu grossen Thaten. Aber hat nicht Herostratus den Tempel der Diana aus Liebe zum Ruhm angezündet, nicht der Macedonier Alexander aus Herrschsucht und Ehrgeiz die Welt verwüstet? Wie viel Antheil mag an des modernen Alexander, an Napoleon's Grossthaten Ruhmsucht und Ehrgeiz haben?

Was ist doch die Ehre? Mir scheint, die gute Meinung Anderer über uns und die Bethätigung dieser Meinung. Die Ehre zum Lerntrieb machen heisst demnach das Kind gewöhnen immer und vor Allem zu fragen, was die Leute dazu sagen, heisst das Lebensziel des Menschen ausser ihm suchen. Wo ist da der innere Halt, die Selbstbestimmung und in der Selbstbestimmung die Freiheit? Und wer sind denn diese Anderen? Nur Gute, oder Gute und Böse? Gewiss hat das Kind schon den Willen nur den Guten zu folgen, aber hat es auch das Unterscheidungsvermögen? Und ist der Gute immer und in jeder Beziehung gut?

Versuche es der Verfasser einmal mit dem Nützlichkeitsprincip, das er ja selbst bei dem Unterrichte aufgestellt hat. Ich hoffe bald zu zeigen, dass es weder in der Anwendung schwierig ist, noch zur Selbstsucht führt. Ich erinnere an Goethe's Worte:

»Erst verlangt er das Neue,
Suchet das Nützliche dann mit unermüdetem Fleisse;
Endlich begehrt er das Gute, das ihn erhebet und werth macht.«

Und:

»Der edle Mensch
Sei hülfreich und gut!
Unermüdet schaff' er
Das Nützliche, Rechte,

Sei uns ein Vorbild
Jener geahneten Wesen,«

Nach Inhalt und Form hat mich das Schriftchen gleichmässig erfreut, ja ich stehe nicht an, es für eine der bedeutendsten Leistungen unserer pädagogischen Litteratur in den letzten Jahrzehnten zu erklären.

Berlin. Dr. H. Beck.

B. Anderweitige Schriften.

1. J. C. Andrä, Grundriss der Weltgeschichte für höhere Bürgerschulen und mittlere Gymnasialclassen. Mit 11 colorirten Karten. 9. verbesserte und vermehrte Auflage. Kreuznach 1873. W. Voigtländer. XII, 331 S.
2. J. C. Andrä, Erzählungen aus der Weltgeschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für den ersten Unterricht in der Geschichte. Vierte, verbesserte Auflage. Kreuznach 1874. W. Voigtländer. VIII, 429 S.
3. R. Senckpiehl, Kurzer Leitfaden beim biographischen Geschichtsunterricht in vier concentrisch erweiterten Cursen für Schüler und Schülerinnen in Mittelschulen und gehobenen Stadtschulen sowie in höheren Töchterschulen und den Unter- und Mittelclassen der Realschulen und Gymnasien. Nach den Anforderungen der Allg. Bestimmungen des K. Preuss. Min. d. geistl., Unterrichts- u. s. w. Angelegenheiten vom 15. October 1872. I. Cursus, Leipzig. 1874. Peters Verlag. 100 S. cart. 8 Sgr.
4. Spiess und Berlet, Weltgeschichte in Biographieen, herausgegeben von Lehrern der Realschule zu Annaberg. In drei concentrisch sich erweiternden Cursen. III. Cursus, für den Unterricht in höheren Mittelclassen bestimmt. Dritte, bis auf die Gegenwart fortgeführte Auflage. Hildburghausen, 1875. Kesselring'sche Hofbuchhandlung, XII, 400 S.
5. A. Keber. Leitfaden beim Geschichtsunterrichte. I. Cursus, für Bürgerschulen und für die unteren und mittleren Classen. Dritte Aufl., IV., 108 S. 7½ Sgr., Partie-Preis 7 Sgr.

Alljährlich erscheint eine ziemlich bedeutende Anzahl von Leitfäden beim geschichtlichen Unterricht, ein Beweis, dass ein gewisses Bedürfniss dafür vorliegt: die meisten derselben erleben oft recht rasch nach einander neue Auflagen, ein Beweis, dass die Bücher sich als nicht unbrauchbar gezeigt haben. Wenn zwar die meisten derartigen Hülfsbücher hauptsächlich darin ihren Ursprung haben, dass der einzelne Lehrer oder Leiter des Geschichtsunterrichts das Vorhandene für unzureichend und sich für berufen hält das Bessere oder wahrhaft Gute zu liefern, so erweckt es doch ein günstiges Vorurtheil für das betreffende Buch, wenn es sich über seine ursprünglichen Grenzen hinaus

Terrain erobert und, wie man aus den erneuten Auflagen schliessen darf, weitere Verbreitung findet. Den oben verzeichneten Büchern ist gemeinsam, dass sie aus unmittelbarer Praxis hervorgegangen sind, und damit erklärt sich die relative Brauchbarkeit, die wir keinem derselben absprechen wollen. Hinsichtlich der Kreise, in denen sie Verbreitung finden dürften, sind bei einigen die Titelangaben der Verfasser wohl nur als fromme Wünsche zu betrachten. Wir wollen uns nicht herausnehmen hier in der Kürze die Frage zu entscheiden, ob wirklich ein und dasselbe Buch für mittlere und höhere und gar für Knaben- und Töchterschulen brauchbar sein kann; doch scheint es, dass, wenn mittlere und höhere Schulen wirklich das sind und sein wollen, was ihr Name besagt, ein Lehrbuch für Stadtschulen oder Bürgerschulen in den Lehrplan der höheren Anstalt schwerlich passen dürfte. Dies hat z. B. schon Herr Dr. Keber an seinem ursprünglich für »höhere Bürgerschulen« bestimmten Leitfaden erfahren: dasselbe wurde von Vorstehern der »Bürgerschule« für zu reichhaltig befunden und so das vorliegende, abgekürzte Büchlein ausgearbeitet, welches consequenter Weise auch nur für »Bürgerschulen« bestimmt sein müsste. Wenn demnach schon innerhalb derselben Gattung von Schulen sich Differenzen herausstellen, die zwei verschiedene Lehrbücher erfordern, wie ist da eine Uebereinkunft zwischen Schulen principiell verschiedener Gattung möglich?

Wir lassen, wie gesagt, diese Frage offen; nur thatsächlich constatiren wir, dass eben einige dieser Bücher ihrer Anlage nach auf höheren Anstalten, auch in den mittleren oder unteren Classen nicht recht verwendbar sind, und dass die an Anstalten anderer Gattung hervorgetretene Nothwendigkeit ein derartiges Buch zu gebrauchen keineswegs vorliegt oder nur dann vorliegt, wenn man ganz unberechtigten Nebenrücksichten Rechnung trägt, Nebenrücksichten, die sogar dem Grundgedanken der betreffenden Schule schnurstracks zuwider sind. Wir meinen Folgendes. Seuckpiehl will die ganze Geschichte viermal in sich immer erweiternden Cursen durchmachen. Wie ihm das gelingt, ist schwer erfindlich, zumal keine Vorrede darüber Auskunft giebt. Doch muss es wohl möglich sein, denn das Buch ist eben aus der Praxis erwachsen. Auf Realschulen aber und Gymnasien ist dies nach der bestehenden Organisation unmöglich. Eher durchführbar ist noch die Absicht der Annaberger Realschullehrer, den gesammten Stoff dreimal, immer erweiternd und vertiefend, durchzugehen, aber auch nur dann, wenn der dritte Cursus für die oberen Classen bestimmt ist, — sonst kommen wir auf die Seuckpiehl'sche Theorie von 4 Cursen und würden mit Recht die Frage aufwerfen dürfen: »was soll dann in den Primen kommen?« Denn von dem Abiturienten, der wahrlich schon genug mit Wissenslast und Gedächtnissstoff überbürdet ist, wird man eine vollständigere Geschichtskenntniss als die durch drei Curse

und namentlich den letzten erworbene schwerlich verlangen können. Gewiss ist das Wissenswürdige damit nicht erschöpft, aber was darüber hinaus liegt, liegt auch jenseits der Schule. Da mag denn der Glückliche, wenn er sich durch die drei Curse hindurchgearbeitet und — was seltener erreicht wird — sie verarbeitet hat, zu fernerer Belehrung eine umfassende Weltgeschichte oder Curtius, Mommsen u. s. w. zur Hand nehmen, vorausgesetzt, dass es der Schule gelang ihn überhaupt mit Lust für diese Wissenschaft, mit Drang nach tieferer Kenntniss zu erfüllen.

Warum nun die Annaberger Lehrer den dritten Cursus in die »höheren Mittelclassen« also wohl Unter- und Ober-Secunda verlegt, also den historischen Unterricht gewissermassen hier schon zu einem befriedigenden Abschluss gebracht wissen wollen, ist aus der Vorrede abzunehmen. Es wird als ein Motiv für die Eintheilung des Lernstoffes in Curse, die je ein Ganzes enthalten, auch geltend gemacht, dass auf diese Weise die Schüler, welche selbst nur eine oder zwei untere Classen besuchen, ein vollständiges Bild der Geschichte, nicht bloss Bruchstücke, einen Anfang ohne Ende mitnehmen würden. Folgerichtig erscheint es denn freilich, dass der Abschluss des ganzen Unterrichts in der Geschichte nach Unter-Secunda verlegt wird, aus welcher Classe erfahrungsgemäss 70 Procent der Schüler abzugehen pflegen.

Ein solcher Gesichtspunct sollte für die Abfassung eines derartigen Lehrbuches nicht, am allerwenigsten von einem Realschullehrer, geltend gemacht werden. Er enthält eine bedenkliche Concession an die bestehenden, aber ungesunden Verhältnisse. Wer auf einer höhern Anstalt nur Sexta und Quinta durchmachen will oder kann, der gehört eben auf keine höhere Schule, sondern begnüge sich mit dem abgeschlossenen, wenn auch eingeschränkteren Wissen, das eine gute Bürgerschule mitzugeben vermag. Die Städte, in denen das Gros der Realschulbesucher aus äussern Gründen aus den Secunden abgeht, thäten wahrlich besser durch Umwandlung der Realschulen in die leider nur zu »bürgerlich« klingenden höheren Bürgerschulen ihrer Jugend zu einer abgeschlossenen Bildung neben der sogenannten »Berechtigung« zu verhelfen.

Weiter ist, was den Plan dieser »Cursuslehrbücher« angeht, folgender Punct zu erwägen. Ist es denn wirklich pädagogisch richtig dem 9—10jährigen Schüler in einem Vierteljahr die ganze griechische und römische Geschichte, im zweiten das Mittelalter im dritten die neuere, im vierten die neueste Zeit, wenn auch nur in den Biographieen der hervorragendsten Persönlichkeiten vorzuführen? Wenn die Biographieen auch das Ideal dieses Genre erreichten, — wie weit sie meist hinter demselben zurückbleiben, davon weiter unten ein Wort — kann der jugendliche Geist wirklich die Mannichfaltigkeit der Vorstellungen und Thatsachen,

welche die Lebensbilder ihm bieten, in sich aufnehmen oder verdauen? Da soll, wie man aus dem Inhaltsverzeichniss über Cursus II und III, welches dem Annaberger Lehrbuche beigegeben ist, ersieht, der Sextaner von »Hus«, »Washington«, »Karl X von Frankreich«! unterhalten werden. Ich meine, ohne Noth — und diese liegt glücklicher Weise bei den höheren Schulen in der Hinsicht nicht vor — wird kein Director einen Knaben durch das ganze Gebiet der Geschichte hetzen, nur damit er aus Sexta oder Quinta mit »vollständiger« Geschichtskenntniss in die Lehre gehen kann. Indess — die Ansichten sind verschieden. Die Verfasser des Annaberger Lehrbuchs, dessen dritter Cursus, von dem Collegium empfohlen, zum dritten Male in die Welt gesandt wird, halten jene historische Parforcejagd für eine »pädagogischere Vertheilung des Unterrichtsstoffes.« Und diese Art von Pädagogik scheint Anklang zu finden. Wir wollen den Verfassern nicht das übliche Schlagwort »Concentration des Unterrichts« entgegenrufen, weil wir auf dergleichen Schlagwörter überhaupt Nichts geben, aber wir möchten doch lieber als jenes Allerlei den Hauptübelstand, welcher die Verfasser zu dieser Vertheilung nöthigte, mit in den Kauf nehmen. Es ist der, dass nach der sonst üblichen Eintheilung des Stoffes die verschiedenen Geschichtsräume ungleichmässig behandelt werden, insofern der Lehrer in den einzelnen Classen nach dem Anfangs wenig, dann mehr entwickelten Standpunct des Schülers sich richten muss. Dieser Uebelstand ist nicht abzuleugnen, aber ich achte ihn gering, wenn eine nur einmalige Repetition und Erweiterung des Cursus stattfindet. Hat beispielsweise die alte Geschichte in Quarta und Unter-Secunda, die deutsche (bis auf die neueste Zeit) in den Tertien und Ober-Secunda ihren Platz, so ist jener Mangel ziemlich gehoben: wer freilich aus Tertia abgeht, der muss, aber kann sich auch begnügen von der alten Geschichte ein rein elementares Wissen zu haben.

Nicht überflüssig ist es das Stichwort »Biographie,« welches die Verfasser neuer historischer Lehrbücher so gern im Munde führen — es ist gewissermassen das »Sesam, thu dich auf!« welches dem Buch die Thür der Lehranstalten öffnen soll — mit der Ausführung in den »Biographieen« zu vergleichen. Ref. gesteht, dass er über die älteren Methoden Geschichtsunterricht zu treiben nicht genügend informirt ist — auf einem oder dem andern Provinzialgymnasium wurde Becker's Weltgeschichte vorgelesen —; aber soviel steht fest, dass das Stichwort »biographischer Geschichtsunterricht« nicht mehr neu ist. Vielmehr ist es so alt, dass es an verschiedenen Anstalten (z. B. an der, bei welcher Ref. unterrichtet) als antiquirt in die Rumpelkammer geworfen ist, in welche solche Stichwörter gehören, wenn sie ihren Dienst gethan. Ich weiss nicht, ob es noch Lehrer giebt, die in untern oder mittleren Classen die Geschichte synchronistisch oder von so hohem universal- oder culturhistorischen Standpunct vortragen,

dass die epochemachenden Hauptpersonen als verschwindend kleine Puppen erscheinen: wem stellt sich nicht die deutsche als Kaisergeschichte, die preussische als Geschichte der Herrscherhäuser dar? für wen sind nicht Solon, Themistokles, Perikles, Epaminondas, Caesar und Pompejus, Constantin, Ludwig der Vierzehnte u. s. w. die Persönlichkeiten, an welche sich die bedeutendsten Epochen anknüpfen? Wenn nun ein Lehrbuch von sich behauptet, dass es die Geschichte in Biographieen bringe, so ist also damit entweder gar nichts Neues gesagt, oder es muss vorausgesetzt werden, dass auf das Biographische besondere Sorgfalt verwendet sei, d. h. die Biographieen müssen gut sein, Lebensbilder voll Fleisch und Blut, voll Saft und Kraft, nicht dürre Gestalten in breitem Rahmen dürftig skizzirt. Die geforderten Vorzüge wird man bei dem Senkpiehl'schen Buch am meisten vermissen. Was für Biographieen können denn auch in einem ersten Cursus gegeben werden, wenn derselbe über das ganze Gebiet der Geschichte sich erstrecken soll? Da das Leben eines Mannes nur aus seiner Zeit verstanden und gewürdigt werden kann, sind den einzelnen Lebensbeschreibungen nothwendiger Weise Einleitungen und Nachträge gegeben, welche zusammen ebenso viel Raum einnehmen wie die sogenannte »Biographie«. Selbst da aber auch, wo die zu erzählende Epoche sehr wohl an einen grossen Namen angeknüpft werden konnte, ist dies nicht mit allzu grossem Geschick geschehen. Wer den Begriff einer »guten Biographie« an dem Gegentheil studiren will, der lese bei Senkpiehl § 28 »Konradin«. Was lässt sich aus dem Stoffe machen, wenn man ein paar Seiten daran wenden kann! und wie wenig ist hier daraus gemacht zu Gunsten jener Cursustheorie! Noch ein zweiter Umstand verhindert es, dass diese Biographieen zu vollen lebensfrischen Bildern werden. In allen Gebieten der Geschichte begegnet uns eine Fülle von Material, welches nur mit Mühe in die Biographieen gebracht werden kann und dann noch zum Schaden der letzteren. Es ist das Culturgeschichtliche, welches der gewissenhafte Biographieenverfasser seinen Lesern nicht vorenthalten mag und daher, wo nur irgend möglich, anbringt und einfügt. Daraus entsteht jenes Unproportionirte in den einzelnen Lebensbeschreibungen, indem Zuthat und Beiwerk die Biographie erdrückt.

Da hat sich denn das Annaberger Lehrbuch den einzigen vernünftigen Ausweg dadurch vorbehalten, dass von vornherein die Absicht kundgegeben wird die Geschichte in biographischer und monographischer Fassung zu geben. So finden wir denn ganz zweckmässige und recht praktische Rubriken in dem vorliegenden dritten Cursus, z. B. »Rückblick auf die Cultur der Römer«, «Grösste Ausbildung der Hierarchie«, »Gebräuche und kleinere Erfindungen des Mittelalters«, »Folgen des 30jährigen Krieges. Innerer Zustand Deutschland's« u. s. w. Das ist, wie gesagt, sehr auerkennenswerth, aber darum entspricht das Werk

doch nicht dem vorgesetzten, mit dem Stichwort prunkenden Titel: »Weltgeschichte in Biographieen.« — Das ist eben einfach ein Ding der Unmöglichkeit — oder Aufgabe eines Kenners ersten Ranges, der sich aber schwerlich herbeilassen dürfte Schulbücher zu schreiben. — Auch haben die Annaberger Verfasser den Vortheil, den sie sich ermöglicht, nicht ausgenutzt: so ist die Biographie des Gr. Kurfürsten eine Seite lang, die Einleitung 1½ S. Aehnlich verhält es sich mit der Lebensgeschichte Peter's des Grossen. Sehr zu tadeln ist bei dem letztgenannten Werke auch ein Mangel, der aus der Sucht der Verfasser das biographische Princip festzuhalten mit gewisser Nothwendigkeit entspringt. Es ist dies eine Zerreissung des Lernstoffes, die schwerlich gerechtfertigt werden kann. Es dürfte kaum zu verantworten sein, dass der dreissigjährige Krieg in dem dritten Cursus seine Stelle hat. Ganz tadelnswerth aber ist es, wenn aus der Rubrik »Die deutschen Befreiungskriege« die eigentlich treibende Persönlichkeit Blücher's herausgerissen wird und als Vertreter der ganzen Bewegung Scharnhorst und Bülow fungiren müssen. Hat Scharnhorst eigentlich den Krieg nur ermöglicht, so hat ihn Bülow gewiss nicht geführt, zumal das Verdienst des eitlen Generals nach Pallmann's Schrift über die Schlacht bei Grossbeeren bedeutend einzuschränken sein würde. Da wäre eine Biographie York's gewiss noch eher am Platze oder eine Würdigung Gneisenau's. — Die Schlacht bei Bautzen, fürchte ich, ist überhaupt eliminirt, wenn sie nicht etwa in der Biographie Blücher's vorübergehend erwähnt sein sollte. Nun werden die Herren Verfasser freilich entgegnen, dass eine Zerreissung des Lernstoffes, die von nachtheiligen Folgen begleitet werden könne, eigentlich nicht stattfinde, insofern ja Eins sich in das Andere einfüge und jeder erst dann zur nächst höheren Stufe emporbringe, wenn der Inhalt des vorhergehenden bewältigt sei. Allein, bis zu welch geringen Grade, das kann wohl jeder Geschichtslehrer aus seiner Erfahrung abnehmen; und wenn die Schüler wirklich die einzelnen Biographieen und Monographieen sich nach einander aneignen, welche Mühe diese Mosaikarbeit zusammenzusetzen! — eine Art historischen Geduldsspiels! Aber ich fürchte, das Gesammtbild wird nicht zu Stande kommen, und doch muss dies das Ideal des historischen Unterrichts sein.

Das Richtige scheint mir nicht diese künstliche Cursusmaschinerie von sogenannten Biographieen zu sein, sondern eine Eintheilung des Stoffes, wie sie von Andrä durchgeführt ist. Der Lernstoff wird in ein Lehrbuch (Grundriss der Weltgeschichte) und in ein Lesebuch getheilt, welches theils biographische Erzählungen, theils culturgeschichtliche Schilderungen enthält. Der Abriss enthält das Wichtigste, was dem Gedächtniss möglichst angeeignet werden muss, das Lesebuch wird die historische Kenntniss erweitern und vertiefen: hier ist dem Privatfleiss des Lernenden ein weites Gebiet eröffnet, und einem tüchtigen Lehrer

wird es nicht schwer fallen durch geschicktes Vorerzählen zu fleissiger Benutzung des Lesebuches und zum Wiedererzählen anzuregen. Die meisten Compendien sind so eingerichtet, dass der jüngere Schüler bei der Repetition in Verlegenheit geräth. Denn unzählige Klammern, manches klein Gedruckte harrt der Erklärung des Lehrers; diese erfolgt in der Lehrstunde, aber bei der Repetition hat der Schüler entweder das Ganze oder Einzelnes oder den Zusammenhang vergessen, oder es fehlt ihm die Möglichkeit den richtig aufgefassten Gedanken in Worte einzukleiden. Nur ein wirkliches Lehr- und Lesebuch wie das vorliegende kann diesem Uebelstande abhelfen.

Bevor wir zu einer specielleren Besprechung der einzelnen Bücher übergehen, möchten wir eine immer allgemeiner werdende Unsitte, die freilich mehr den Verlegern als den Verfassern zur Last fällt, nicht ungerügt lassen. Es ist das Bestreben durch vorgedruckte günstige Recensionen für das Buch ein günstiges Vorurtheil zu erwecken. Für wen sind dieselben denn eigentlich bestimmt? Der einsichtige Fachmann wird das Buch dennoch unbeeinflusst prüfen und nur das Gute behalten; wem es an historischer Kenntniss oder an pädagogischem Urtheil gebricht, den kann, wenn er mehrere Bücher zur Auswahl erhält, eine solche captatio benevolentiae auch nicht bestimmen, da jedes Buch, resp. jeder Verleger, darin das Mögliche leistet. Ginge es nach den von den Verlegern mitgetheilten Recensionen, so wäre nicht nur jedes der Bücher ein ausgezeichnetes, sondern das ausgezeichnetste und das einzig wahre Mittel Geschichte zu lernen. Die Herren Verleger, die sich doch sonst wahrlich nicht alle durch Liberalität auszeichnen, könnten den Raum in der That sparen. Es ist bekanntlich nicht schwer eine lobende oder tadelnde Recension zu schreiben — man hat seine guten Freunde und Gönner, oder seine kleinen Feinde und Widersacher, — aber nicht so leicht ist es Lob und Tadel zu begründen.

Was nun Andrä's Erzählungen aus der Weltgeschichte anbetrifft, so kann sich Ref. den 19 der vierten Auflage vorgedruckten günstigen Urtheilen der Presse aus Ueberzeugung anschliessen. Der Ton der Erzählungen ist dem kindlichen Alter, für welches sie bestimmt sind, angemessen, einfach und natürlich, ohne darum ins Triviale oder Simple zu verfallen. Der Inhalt zeugt von treffender Auswahl innerhalb des umfangreichen Stoffes. Zuweilen könnten so welthistorische Momente wie die Wiederaufrichtung des Kaiserreichs durch Otto I. etwas ausgiebiger behandelt werden. In Hinsicht des Stils berühren zwei Manieren des Verfassers unangenehm. Die eine ist der übermässige Gebrauch der Conjunction »und« zur Einführung ganz neuer Hauptsätze und Perioden. Sei es, dass der Verfasser sich darin an die Luther'sche Bibelübersetzung hat anlehnen wollen, sei es dass er dem kindlichen Geiste — denn allerdings pflegen Kinder

auf diese bequemste Art Thatsachen zu verbinden — eine Concession hat machen wollen, Beides ist keine Rechtfertigung für eine so fehlerhafte Manier, die stellenweise, z. B. in Abschnitt 28 (»Salomo«), ganz unerträglich wird. Da sind von sechs Perioden fünf mit »und« eingeleitet. Das ist pueril. Aehnlich verhält es sich mit dem Missbrauch des Wortes »siehe», welches bis zur Geschmacklosigkeit angewandt wird, so S. 403 »Siehe, da fand sich plötzlich ein Vorwand, der freilich schlecht genug war. Ein Druckfehler ist S. 409 »Nonilly«; die Schreibung »Tiefgedemüthigte« (S. 312) können wir nicht billigen.

Der »Grundriss der Weltgeschichte« desselben Verfassers, — er hat binnen 15 Jahren 9 Auflagen erlebt — ist gleichfalls ein schätzenswerthes Hülfsmittel für den Unterricht, auch in mittleren Gymnasialclassen. Eine sehr lobenswerthe Beigabe sind 11 colorirte Karten. Der Inhalt verräth eine gediegene Kenntniss der einschlägigen Litteratur. Für die nächste Ausgabe wird S. 153 über die Anfänge der Hansa zu ändern sein, seitdem Koppmann die anderweitige Bedeutung des Vertrages v. 1241 nachgewiesen hat. (Vgl. Mittheilungen aus der hist. Litteratur II. Jahrgg., Hft. 4). Was der Verfasser S. 35 über die Pelasger, S. 111 über die Stände bei den Deutschen sagt, ist etwas schief. Die Concession an die Sage bezüglich der Secessio auf den Heiligen Berg erscheint unmotivirt. Die Tradition mag erzählt werden, doch werde hinzugefügt, dass die Plebejer durch sehr wichtige Bewilligungen zur Rückkehr bewogen wurden. Wozu in den Köpfen der Jugend die irrige Vorstellung erregen, als könne eine um ihre staatsbürgerliche Existenz ringende Menge durch ein solches Geschichtchen herumgeholt werden! Von den licinischen Gesetzen fehlt ohne Grund das erste. Ob der Ausdruck »die Fülle der Zeit« (S. 95) ohne Commentar verständlich sei, bezweifle ich, ebenso auch, dass der unserm König octroyirte Titel »Wilhelm der Siegreiche« dem bescheidenen Sinne unseres erhabenen Herrn entspricht. In der Bezeichnung »Wilhelm I. deutscher Kaiser« liegt für die Mitlebenden die Erfüllung aller glühendsten Wünsche, auch die Nachwelt wird dabei genug zu denken finden. Von Druckfehlern habe ich notirt: S. 32 6000′ hoch (der Olymp) für 9000, S. 120 Mojores domus f. Majores, S. 213 Wilhem, (Zeile 3) S. 235 Z. 1 ihr statt ihre. Auch muss der Verfasser, wenn er »Hus« schreibt, »Husiten« — nicht »Hussiten« — schreiben, wie dies jetzt sowohl Palacky thut, als auch der neueste Forscher auf diesem Gebiet, Fr. v. Bezold.

Die gemachten Ausstellungen werden und sollen keineswegs dazu dienen das dem Buch allseitig geschenkte günstige Urtheil zu beschränken: vielmehr kann die Einführung dieses Leitfadens warm empfohlen werden.

Dem Senkpiehl'schen Abriss haben wir ausser dem allgemeimeinen Vorwurf, dass die gegebenen Biographieen eigentlich keine sind, auch den zu machen, dass überall die Tradition ohne

Einschränkung gegeben wird. Wir wissen nicht, ob die Resultate der neueren Forschungen in den Bürgerschulen bereits verwerthet werden; geschehen sollte es jedenfalls. Gewiss ist dort nicht die Stelle zu kritischen Auseinandersetzungen, und auch in dem Leitfaden muss Alles vermieden werden, was dieselben hervorrufen könnte. Aber ebenso wenig soll dort als historische Wahrheit gelehrt werden, was nur Sage oder Tradition ist, und namentlich, wenn der Verfasser seinen Leitfaden auch für mittlere Classen höherer Schulen bestimmt, darf er den Schülern der letzteren Kategorie nichts als sicher hinstellen, was später umgelernt werden muss. Denn bekanntlich ist das Umlernen das schwierigste. Man kann sich sehr passend so helfen, wie dies Pierson bei seiner neusten Bearbeitung von Duller's deutscher Geschichte, wenn auch nicht consequent, gethan hat. Durch den Zusatz »die Sage erzählt« oder »römische Schriftsteller berichten« kann man der Tradition gerecht werden — denn man muss sie kennen — und doch der späteren Kritik ihr Recht wahren, — denn dies muss vorbehalten werden. Dies Verfahren empfiehlt sich also z. B. bei der Homerfrage (S. 18), bei der Camillussage (S. 39), der Gründungssage von Karthago (S. 41), der Tell- und der Winkelriedsage (S. 65 u. 66).

Die Pelasgerfrage würden wir in dem I. Cursus eines geschichtlichen Leitfadens mit einer immerhin sehr controversen Worterklärung lieber nicht abthun (S. 6). Die alten Deutschen (S. 49) ein »ungebildetes« Volk zu nennen ist begründet, aber geschmacklos. Von Druckfehlern haben wir einen notirt, S. 63 »Lignano« st. »Legnano«.

Ueber die — nach unserer Ansicht — verkehrte Anlage des Annaberger Leitfadens ist oben im Allgemeinen gesprochen, im Einzelnen ist gar Manches anzumerken in lobender wie in tadelnder Richtung. Zu loben ist namentlich der stete Hinweis auf die Lage der erwähnten Orte, doch könnte für die Beibringung der richtigen Aussprache noch mehr gethan werden; auch die Bezeichnung der accentuirten Silben in diesen wie in allen anderen Eigennamen ist zu empfehlen. Das am Schluss gegebene bezügliche Register ist unvollständig. Ob es aber wirklich richtig sei, wie hier geschehen, alle französischen Eigennamen auf der letzten Silbe zu betonen, überlassen wir den betreffenden Fachgenossen. In einigen Bezeichnungen waltet jedenfalls der Dialekt der Verfasser vor: »Jourdan« lautet gewiss nicht »Schurdang.« Uebrigens heisst der mehrfach erwähnte Schreckensmann nicht »Callot d'Herbois«, wie S. 238 und 337 gedruckt — offenbar nicht verdruckt — ist.

Zu loben sind ferner die vielen biographischen Notizen über die bedeutenderen Männer in Kunst und Wissenschaft, vorausgesetzt, dass die Verfasser von vollständiger Einprägung derselben absehen. Das Buch giebt auf diese Weise den Schülern, für welche es zunächst bestimmt ist, Gelegenheit eine Fülle von

wissenswerthen Details auch noch später nachschlagen zu können. Anerkennenswerth sind auch die vorher bereits erwähnten culturhistorischen Skizzen, z. B. über die Jesuiten, die einzelnen Erfindungen, die verschiedenen Baustile, das Ritterwesen, das Christenthum im V. Jahrhundert; auch viele eingestreute Bemerkungen im Text und die Anmerkungen unter demselben zeugen von dem Bestreben nach allen Richtungen Belehrung über Dinge, Ausdrücke u. s. w. zu verbreiten, die im gewöhnlichen Leben oft genug gebraucht, aber selten ihrem Wesen nach verstanden werden. Wir rechnen dahin, wenn gelegentlich die Alhambra kurz beschrieben wird, das Wort »Postilla« seine Erklärung findet, neben Caesar's Ueberschreitung des Rubicon das — freilich mythische — »jacta est alea« angemerkt ist.

Was das eigentlich Historische, namentlich in kritischer Richtung, angeht, so ist darin die Arbeit der Verfasser ungleich, ihr Standpunct ein schwankender. Zuweilen sind die Resultate der historischen Kritik verwerthet: der Brand der Bibliothek zu Alexandria wird nicht mehr — wie so lange — dem Vandalismus Amru's zugeschoben (S. 111), die Nepomuklegende wird in ihre ursprünglichen Bestandtheile zerlegt. Aber bei weitem in den meisten Fällen sind die Verfasser mit Unrecht conservativ. Es muss unsere gelehrten Forscher wahrlich betrüben, wenn die Resultate mühseliger Arbeit gerade von denjenigen ignorirt werden, die in weite Kreise den Keim historischen Wissens zu legen sich berufen glauben. Die Wissenschaft muss gegen dies unwissenschaftliche Verfahren entschieden protestiren. Wie kann man heutzutage noch die biographischen Zahlenangaben über die Erzväter und die jüdischen Könige, die merkwürdigerweise alle je 40 Jahre regiert haben, im Ernste geben wollen, wo möglich zum Auswendiglernen? Die beneidenswerthen Verfasser wissen genau, wann Homer gelebt hat; — Hr. Senkpiehl, der es auch weiss, aber abweichend, mag sich mit ihnen abfinden. Der »Kimonische Friede« lebt hier wieder auf; die Hellenen werden so genannt von Hellen, »dem Sohne Deukalion's, der (1500) einer verheerenden Wasserfluth in Thessalien glücklich entronnen war.« Hätten die Verfasser hinzugesetzt, wie Deukalion und Pyrrha das Menschengeschlecht aufrecht erhielten, dann würde der Schüler merken, dass er es mit einer Sage zu thun hat, so aber wird es als Geschichte gegeben. S. 61 theilt »Romulus das Volk in Tribus ein«! — ja wenn nur Niebuhr und Mommsen nicht wären. Die Porsennasage, die Frobensage, — die nach jenen gründlichen Erörterungen in der Zeitschrift f. Preuss. Geschichte in ihrer traditionellen Gestalt falsch ist, — und vieles Andere ähnlicher Art ist hier ruhig beibehalten. Mit solchen Dingen haben auch Verfasser von Lehrbüchern sich zu beschäftigen; es genügt nicht sich aus guten Compendien zu unterrichten oder auch wohl aus ihnen abzuschreiben, wie dies zu unserm Bedauern die Verfasser S. 97 unzweifelhaft gethan, wo sie eine Anmerkung aus

der jüngst erschienenen sehr verdienstlichen »Römischen Geschichte von Beck« (Hannover 1874) S. 59 fast wörtlich ohne Angabe der Quelle wiedergeben.

Die Darstellung ist, wie es die Natur eines an Daten so reichen Buches mit sich bringt, nicht allzu frisch. Manchmal finden sich entschiedene Trivialitäten, wie in dem S. 28 über die Pythia Gesagten, oder in der Einleitung von Abschnitt 23, dem Schluss von 24, oder S. 60 »Das herrliche Italien musste frühzeitig Ansiedler herbeilocken, und so finden wir daselbst schon vor den Römern ziemlich gebildete Völker«. — Sehr lang würde vermuthlich das Verzeichniss der Druckfehler werden, wenn Ref. es für seine Pflicht erachtet hätte in die Functionen des Correctors einzugreifen. Was wir gelegentlich gefunden, geben wir in futurum usum, — Beschwerden wollen wir nicht daran knüpfen, das Zunehmen der Errata ist ein ziemlich allgemeines Leiden der Zeit.

S. VI, 15 historischom, S. VII, 23 Biograghien, VII, 24 dieseiben. S. 9. Untergang des Reiches Israel »622« (Anm. 7). S. 31 Pisistraditen (Z. 13 v. u.) S. 50 Agelfilaus, S. 65 Lartius, S. 66 Ogülinus, S. 112 Erzharz, S. 113 Quadalquivir, S. 113 Prätoriarer, S. 120 Z. 4 Anm. durchgebildesten, S. 154 Albr. d. Entarte, S. 251 übereilte st. ereilte, S. 255 letzte Z. v. u. errungen st. errungenen, S. 305 nicht amtliche st. nichtamtliche. S. 308 Civitavechia (2mal) st. Civitavecchia, 283 Exaldos, S. 311 Torpete st. Topete, S. 339 Maupertius, Macau lay, S. 320.21 Shermann, S. 340 Tanganrog. Ein Irrthum der Verfasser ist das mehrfach vorkommende »Amphiktionen« (S. 27 und 28); — bis in solche Worte erstreckt sich kein Purismus.

Schliesslich noch Eins. Die Orthographie, welche für das lateinische c stets k setzt, vermögen wir nicht anzuerkennen. »Knejus« ist entschieden falsch. Ebenso wenig gehört das »K« in altdeutsche Namen wie »Chlodwig«, «Chlotar« die doch bekanntlich nur ältere Formen für »Ludwig« und »Lothar« sind. Will der Verfasser dagegen in griechischen Namen dem »k« sein Recht gewähren, so ist dagegen Nichts einzuwenden, aber es muss consequent geschehen und nicht »Nicias« (S. 45) stehn bleiben. Auch das hässliche »z« für »c« in lateinischen Namen überlassen wir lieber den Büchern, die für Schulen ohne Latein und Französisch bestimmt sind. Der Realschüler hat vollkommen Gelegenheit zu lernen, wann »c« wie »z« auszusprechen ist.

Ueber den Leitfaden von Keber werden wenige Worte genügen. Aus der Praxis hervorgegangen, behandelt er auf 108 Seiten das ganze Gebiet der Weltgeschichte. Einen ergänzenden Vortrag scheint das zum Repetiren sehr geeignete Büchlein vorauszusetzen. Der Verfasser will das zu Erlernende auf ein möglichst geringes Material beschränken und hat darin vollkommen Recht. Ueber das Wissenswerthe im engeren Sinn lässt sich streiten, jedes Urtheil darüber ist mehr oder minder subjectiv.

K. sagt selbst in der Einleitung S. IV »Es giebt überhaupt nichts absolut Wissenswerthes«, — aber grade darum vermögen wir eben nicht einzusehen, warum der Bürgerschüler hier Nichts von Pindar und Sappho, wohl aber Etwas von Arion und Orpheus erfahren soll. Im Gegentheil, von Arion hört er vielleicht im deutschen Unterricht, und wenn die Namen jener griechischen Dichter seiner Kenntnissnahme unwerth sind, soll er Etwas von Orpheus lernen, um »Orpheus und Eurydice« oder eine Offenbachiade zu verstehen?

Das Buch mag recht verdienstlich sein, besondere Vorzüge in Methode oder anderer Hinsicht haben wir nicht darin gefunden und können daher auch nicht recht verstehen, warum Herr Prof. Kühnast in Langbein's »Pädagogischem Archiv« 1868, S. 99 ff. rühmt:

»Ref. kennt unter Festhaltung des methodischen Standpunctes, zu dem er auf einer langen Lehrerlaufbahn geleitet ist, für höhere Bürger- und Realschulen (auch sog. erster Ordnung) kein Lehrbuch, das er mehr empfehlen könnte als den »Leitfaden Keber's.« Wenn Hr. Prof. Kühnast daran die Hoffnung knüpft, dass »früher oder später eine durchgreifende Einigung über die Principien der Methodik des Geschichtsunterrichtes auf Schulen und im Besonderen über ihre Anwendung auf die noch zu wenig ausgebildete technische Seite des Unterrichts eintreten und in der Keber'schen Richtung erfolgen wird«, so wollen wir wünschen, dass diese Hoffnung sich nicht erfüllt. Wenn in irgend einem Fache, ist in dem Geschichtsunterricht die lebendige Persönlichkeit des Lehrers die wahrhaft sittlich und wissenschaftlich bildende Kraft. Wo sie fehlt, wird die beste Methode wenig helfen, und wo sie existirt, kann sie der Fesseln einer für die leitungsbedürftigen Persönlichkeiten geschaffenen Methode auch allenfalls entbehren.

Berlin. Dr. Willy Boehm.

6. G. Krebs. Einleitung in die mechanische Wärmetheorie. Leipzig, 1874.

Bei der grossen Fülle von Darstellungen, welche die mechanische Wärmetheorie in dem letzten Jahrzehnt erfahren hat, erscheint es fast als ein gewagtes Unternehmen die Zahl derselben durch eine neue zu vermehren. Dem Bedürfniss des gebildeten Laien sowie des Technikers ist schon in gleicher Weise Rechnung getragen wie demjenigen des Physikers und Mathematikers. Als wünschenswerth würde allerdings noch ein ausführliches Compendium dieser Theorie zu bezeichnen sein. Indess ist wohl der Zeitpunct zur Abfassung eines solchen noch nicht erschienen, da viele Gebiete eben erst erschlossen und noch nicht durchforscht sind. Die vorliegende »Einleitung« verfolgt kein derartiges, umfassendes Ziel. Es sollen in derselben nur einige Hauptpuncte dieser Theorie auseinandergesetzt werden. Den Anfang machen

die Fundamentalversuche, an welche sich die Grundbegriffe anschliessen. Dann wird der Kreisprocess besprochen und das Wesen desselben bei Gasen und Dämpfen erläutert.

Naturgemäss schliesst sich hieran ein Capitel über Dampf- und Heissluftmaschinen. Auch hat der Verfasser in einem besonderen Capitel den neueren Anschauungen über die Natur der Gase Rechnung getragen.

Die vorgetragenen Lehren sind ausführlich und leicht verständlich behandelt, doch so, dass sie einige Kenntniss der höheren Mathematik voraussetzen.

Um über Werth und Brauchbarkeit des vorliegenden Werkes urtheilen zu können muss man wohl zunächst die Frage entscheiden, für welchen Leserkreis dasselbe bestimmt ist. Während der Verfasser Anfangs etwa den Standpunct einnimmt, wie Tyndall in seiner »Wärme als Bewegung«, lehren die späteren Capitel, die in ausführlicher Weise die theoretischen Arbeiten von Clausius reproduciren, dass die »Einleitung« doch wohl ausschliesslich für Fachgenossen bestimmt ist. Dann aber müssen wir offen bekennen, dass die vorausgegangenen Begriffsbestimmungen, die man sich in einem populären Werke gefallen lassen kann, strengeren Anforderungen nicht genügen. Will man sich mit Erfolg mit der mechanischen Wärmetheorie beschäftigen, so muss das Studium der analytischen Mechanik vorausgehen. Aus dieser, und nur aus dieser, lassen sich die Begriffe der Arbeit, der Energie etc. ableiten.

Ferner vermisst man — abgesehen von dem kurzen Schlusscapitel — fast jede Bezugnahme auf andere Gebiete der Physik. Die Principien der mechanischen Wärmetheorie sind längst nur als besondere Fälle des Satzes von der Erhaltung der Kraft erkannt worden. Gerade ein Werk, das sich an einen wissenschaftlichen Leserkreis wendet, durfte diesen allgemeineren Gesichtspunct nicht aus den Augen verlieren. Man kann desshalb dem Verfasser nicht zugestehen, dass er einen »Ueberblick über die Theorie« gegeben hat, da es an jeder Andeutung fehlt, dass die mechanische Wärmetheorie z. B. bei der Elektricitätslehre ebensogut ihre Anwendung findet wie bei der specielleren Wärmelehre. Da indess diese Beschränkung auf einen kleineren Kreis von Erscheinungen in der Absicht des Verfassers gelegen hat, so soll ihm hieraus ein eigentlicher Vorwurf nicht gemacht werden; doch müssen wir unser Endurtheil dann dahin zusammenfassen, dass die vorliegende »Einleitung« mehr dem Standpuncte und den Bedürfnissen des Technikers entspricht als denjenigen eines Physikers oder Mathematikers, der einen umfassenden Einblick in eine wissenschaftliche Theorie erwartet.

Berlin. A. Oberbeck.

7. Schneider, Dr., Geh. Regierungsrath, Volksschulwesen und Lehrerbildung in Preussen. Berlin, 1875. Wiegandt und Grieben. V und 311 S. 8vo.

Mit Genehmigung des Hrn. Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten hat der mit der Verwaltung des Volksschulwesens im Ministerium betraute Geh. Regierungsrath Dr. Schneider sich der Mühe unterzogen sämmtliche preussische Gesetze, welche das Volksschulwesen und die Lehrerbildung betreffen, und die hinsichtlich dieser Dinge in Preussen geltenden Verordnungen in einem handlichen Bande zusammenzustellen und Jedem zugänglich zu machen. Sein Werk entspricht daher der bekannten von L. Wiese herausgegebenen Sammlung der für das höhere Schulwesen erlassenen Gesetze und Verfügungen und ist für Lehrer- und Verwaltungs-Bibliotheken, für Abgeordnete und Mitglieder des Herrenhauses wie für die Redacteure aller Journale und Zeitungen, die über Schulsachen mitsprechen wollen, vollkommen unentbehrlich. Auch enthält es mehr, als der Titel verspricht, indem auch die Prüfungs-Ordnung für Lehrerinnen und Schulvorsteherinnen, die Protokolle der Verhandlungen darüber und das Schulaufsichtsgesetz vom 11. März 1872 Aufnahme gefunden haben, und die beiden Register, das chronologische und das Sachregister, erleichtern den Gebrauch gar sehr. Ausserdem hat der Vf. in erläuternden und erweiternden Anmerkungen Alles hinzugefügt, was dem, der sich aus diesem Buche belehren will, vonnöthen oder wünschenswerth sein kann.

Fragt man uns aber, warum wir dieses Werk in dieser, doch nur den Interessen einer, wenn auch der besten Art von Schulen gewidmeten Zeitschrift erwähnen, so antworten wir: Wir thun es, weil wir die Schule als eine Einheit, als einen Organismus ansehn, an welchem jedes Glied von gleichem Werth und Einfluss ist, und weil die deutsche Volksschule, die Trägerin des Rumpfes (der Mittelschule), der Arme (der verschiedenen Fachschulen) und auch des Hauptes (des deutschen Gymnasiums, das jetzt noch Realschule genannt wird), nicht ohne grossen Schaden von irgend einem Lehrer ausser Acht gelassen werden kann. Wir empfehlen daher das Schneider'sche Werk auch allen Lehrern in jeder Beziehung.

Berlin. Dr. M. Strack.

8. Russische Revue. Monatsschrift für die Kunde Russland's. Herausgegeben von Carl Röttger. St. Petersburg, 1872–74. Verlag der Kaiserlichen Hofbuchhandlung H. Schmitzdorff.

Die nachgerade banal gewordene Wahrheit, dass unsere Zeit und ihre Entwicklung mit der Geschwindigkeit des Dampfes dahinschreiten, erfüllt sich wohl bei keiner Nation so entschieden wie bei der russischen. Noch vor zwanzig Jahren überlief es den gebildeten deutschen Spiessbürger wie Grauen, wenn er in der Vossischen oder Augsburgischen über Russland las. Autokratie und Polizeiherrschaft, Knute und sibirische Verbannung, Caviar und Zobelpelze, — das war so ziemlich Alles, was die sogenannte öffentliche Meinung über das gewaltige Czarenreich zu sagen

wusste, und mit solchem Geschwätz beruhigte man sich um so eher, als die Unwissenheit der Presse über russische Angelegenheiten alles Mass überstieg und (sagen wir's offen) oft noch heutzutage übersteigt!

Es ist ja wahr: die Entwicklung Russland's ist in vieler Beziehung keine normale gewesen; sie geschah in den meisten Fällen ruck- und stossweise, und die oft grossartig beanlagten Träger dieser wunderbaren Entwicklung begriffen nicht immer, dass dieselbe, soll sie dauernde Frucht tragen, sich aus der Nation selbst empor arbeiten, oder dass, wenn ein fremdes Reis auf den nationalen Stamm hinaufoculirt werden soll, jedenfalls das edelste genommen werden muss. Und in dieser Beziehung ist Russland in einer verhältnissmässig glücklichen Lage: viele Hunderttausende intelligenter Deutscher wohnen unter dem russischen Scepter, und was sie schon für Russland gethan haben, lehrt die Geschichte. Aber sie lehrt auch, dass gerade diejenige mächtige politische Partei, die sich mit Stolz die nationalrussische nennt, dem russischen Deutschthum selten mit Dank gelohnt hat. Die von der altrussischen Partei so oft und mit solchem Erfolg ausgesprochene Befürchtung, als könnten die Deutschrussen sich versucht fühlen nach Deutschland hinüber zu gravitiren, ist so sinnlos, dass ein ernsthafter Politiker sie schwerlich je aufrichtig gehegt hat; sie ist also nur ein Ausfluss nationaler Eifersucht oder besser Eifersüchtelei. Dafür warf sich dann das specifische Nationalrussenthum in der unabweisbaren Erkenntniss, dass Russland die Beihülfe ausländischer Intelligenz nicht entbehren könne, dem verkehrtesten aller Factoren, dem französischen Wesen, in die Arme. Denn dieses konnte mit dem besten Willen nur das geben, was es selbst war: schimmernde Hülle und — inneren Moder.

Seit der Thronbesteigung Alexander's II., dem das dankbare Russland einst einen bessern Namen geben möge als den so oft gemissbrauchten des Grossen, hat Russland einen grossartigen Aufschwung genommen. Zwar treten die Schäden des alten auf das Franzosenthum gegründeten Wesens gerade jetzt schärfer hervor als je, und zwar im Nihilismus, dem ächten Kinde der Neuzeit, der in so widerwärtigen Formen wie in Russland doch selbst in Frankreich, seinem natürlichen Vaterlande, kaum ans Tageslicht getreten ist. Aber die Sünden von Jahrhunderten lassen sich nicht in zwanzig Jahren ausmärzen, und es ist schon Glück genug für Russland, dass das Altrussenthum gegen die Zweckmässigkeit der französischen Universaltinctur nachgerade bedenklich zu werden scheint. Und wenn man auch zugeben muss, dass in Russland die Elemente noch in Gärung liegen, dass ein eigentlicher nationaler Mittelstand, diese einzige Grundlage dauernder Volkswohlfahrt, noch kaum existirt, dass Licht und Finsterniss noch vielfach in unentschiedenem Kampfe mit einander liegen, dass an dem Leibe der Nation immer noch einzelne böse Geschwüre vorhanden sind: was will das bedeuten im Vergleich mit der unleugbaren, fest und besonnen auftretenden Entwicklung

zum Bessern? Die Emancipation der Bauern (ein Edelstein, der in der Krone Alexander's II. heller glänzt als der köstlichste Diamant), die Reformen auf allen Gebieten des öffentlichen Wesens, vor Allem die Reformen auf geistigem Gebiete, auf dem Gebiete der Bildung und der Schule, — das Alles wirkt auf denjenigen, der Russland Gutes gönnt, so mächtig, so gewaltig, dass es uns mit Unwillen erfüllen muss, wenn ein Theil gerade der liberalen deutschen Presse hierfür Nichts als ein Nasenrümpfen übrig hat. Von der ausländischen, insbesondere der englischen Presse schweigt man am besten; die Engländer zittern vor Russland's Fortschritten in Asien, und da ihr schlechtes Gewissen sie verhindert auf die Liebe ihrer Unterthanen zu zählen, so thun sie wenigstens, was sie können, um dem furchtbaren Gegner wenigstens Steine in den Weg zu werfen.

Mit gerechter Befriedigung aber muss es uns Deutsche erfüllen, dass gerade deutsche Kraft und Intelligenz Russland in seinem gegenwärtigen Kampfe um Besserung und Aufschwung unterstützt. Es handelt sich hier nicht um das Capital; denn dies ist international, und auch der englische Kaufmann kann es geben, der einerseits Hunderte an die Heidenmission giebt und andererseits einen schwunghaften Handel mit Opium und Götzenbildern treibt; aber die deutsche Intelligenz ist ein Factor, dessen die russische Regierung, falls sie das Werk begonnener Reform mit der bisherigen Energie weiter zu fördern gedenkt, schlechterdings nicht entrathen kann. Und wer sollte die Stelle der Deutschrussen in Russland vertreten? Die Engländer? Die sorgen für sich. Die Franzosen? Russland möge den Tag segnen, an dem der letzte Franzose die russischen Grenzpfähle verlassen hat! Aber die Deutschrussen sind zwar ihrer Intelligenz nach Deutsche, dagegen ihrer politischen Zusammengehörigkeit nach Russen, und das ist genug.

Eine Probe von Dem, was die deutsche Intelligenz für Russland zu leisten vermag, habe ich hier vor mir: es sind die bisher erschienenen Jahrgänge der »Russischen Revue«. »Für die Kunde Russland's«, so lautet der einfache und in seiner Einfachheit doch so beredte Titel. Für wen soll diese »Kunde Russland's« bestimmt sein? Zum Theil gewiss für das Ausland, das über die russischen Verhältnisse ungefähr immer noch so in Unwissenheit schwebt, wie etwa der Deutsche über seine nationale Mythologie; zum Theil aber auch gewiss für die Russen selbst. Denn ein gründliches Interesse für die eigene Gesammtnation kann nicht eher eintreten, als bis sich der intellectuelle Horizont des grössern gebildeten Publicums erweitert hat.

Um dem deutschen Leser von dem reichhaltigen Inhalt der »Russischen Revue« einen Begriff zu geben, will ich, was einzelne Hefte uns bieten, hier kurz verzeichnen. 1872, Heft 1: »Staatliche Organisation des russischen Reiches; Das russische Turkestan, seine Bevölkerung und seine äussern Beziehungen; Der Verein der Freunde geistlicher Aufklärung in St. Petersburg

und Moskau; Die polytechnische Ausstellung in Moskau im Jahre 1872; Kleine Mittheilungen, Litteraturberichte (Ueber das scythische Volk der Saken; Alterthümer des Herodotischen Scythien's); Russische Bibliographie«. Heft 2: »Das russische Turkestan (Schluss); Zur Statistik der Flussschiffahrt in Russland; Die polytechnische Ausstellung in Moskau im Jahre 1872 (Fortsetzung), Mittheilungen über den neuen Stadtgarten auf dem Admiralitäts- und Petersplatz in St. Petersburg; Der internationale statistische Congress zu St. Petersburg; Kleine Mittheilungen; Litteraturbericht (Die Vorgänger Shakespeare's); Russische Bibliographie«. Heft 3: »Ueber eine dem Raphael zugeschriebene Marmorgruppe: Ein todter Knabe, getragen von einem Delphin; Das Gouvernement Olonez und seine Volksrhapsoden; Die russische Staatsbank im Jahre 1871; Die dritte Ausstellung russischer Pferde in Moskau 1872; Kleine Mittheilungen (Russland und Centralasien. Widerlegung der Pall-Mall-Gazette; Zur Statistik der periodischen Presse in Russland; Eisenbahnen; die Ein- und Ausfuhr des russischen Reiches; Die Thätigkeit der St. Petersburger Naturforscher-Gesellschaft; Die Thätigkeit der Naturforscher-Gesellschaft in Charkow); Litteraturbericht (Russische Geschichte; Ditmar v. Merseburg und seine Chronik; Ueber die Urheimat der Semiten, Indo-Europäer und Chamiten; Zur Geschichte der litterarischen Wechselbeziehungen zwischen dem Orient und Occident); Russische Bibliographie«. 1873, Heft 1: »Die Reise Katharina's II. nach Südrussland 1787; Die kaukasischen Eisenbahnen und der Ueberlandweg nach Indien; Die russischen Slawophilen im vierten bis zum sechsten Jahrzehnte dieses Jahrhunderts; Allgemeines Reichsbudget der Einnahmen und Ausgaben für 1873; Kleine Mittheilungen; Litteraturbericht (Die Silbervase von Nikopol in der Kaiserl. Eremitage; Die ersten slawischen Monarchieen im Nordwesten; Das Rigaische Schuldbuch, 1286—1352; Briefe Peter's d. Gr. etc.; Geschichte der russischen und allgemeinen Litteratur, etc.); Revue russischer Zeitschriften; Russische Bibliographie«, Heft 5: »Der auswärtige Handel Russland's; Ein Kleiderreformproject vor Peter d. Grossen; Khiwa oder Khârezm, seine historischen und geographischen Verhältnisse (mit einer Karte); Litteraturbericht (Das Consulatwesen und die consularische Jurisdiction im Orient) etc.«. Heft 7: »Der auswärtige Handel Russland's; Katharina II. und die französische Revolution; Statistische Notizen über das Königreich Polen; Kleine Mittheilungen (Nekrolog; Aussichten über wissenschaftliche Ausbeute in Khiwa); Litteraturbericht (Philologische Untersuchungen; Materialien zum Wörterbuch, zur Grammatik und Geschichte der russischen Sprache; Geschichte der Mongolen von dem Mönch Maghakia, aus dem 13. Jahrh.; Geschichte der Mongolen nach armenischen Quellen) etc.«. 1874, Heft 1: »Domostroi, ein Hausbuch aus dem 16. Jahrh.; Die Steinkohlen-, Torf- und Naphtagewinnung in Russland von 1860—71; Die Kaiserliche Menschenliebende Gesellschaft in Russland; Berichte über eine Reise durch das Chanat Chiwa während

der Expedition 1873; Die samaritanische Handschriftensammlung in St. Petersburg; Kleine Mittheilungen (Das russische Telegraphenwesen im Jahre 1871); Litteraturbericht (Geschichte Russland's seit den ältesten Zeiten; Werke und Briefe Chemnitzer's nach seinen Originalhandschriften) etc. Heft 5: »— — Die russische Städteordnung vom 16. Juni 1870; Der neuerworbene Amu-Darja-Bezirk; Das russische Telegraphenwesen im Jahre 1872; Kleine Mittheilungen (Einige statistische Daten über den District am südlichen Ussuri; Analyse des Wassers aus dem Aralsee); Litteraturbericht (Mélanges asiatiques; Die Wirbelthiere des mittleren Ural und ihre geographische Verbreitung in den Gouv. Perm und Orenburg — — —; Vollständige chronologische Sammlung der die Juden betreffenden Gesetze seit der Verfassung von 1649—1873) etc.«.

Ich kann es nur bedauern, dass die nothwendige Rücksicht auf Raum und Zweck unseres Organs es mir nicht gestattet in den Inhalt der Hefte näher einzugehen. Aber schon aus den blossen Titeln des hier Gebotenen wird sich der Leser einen ziemlichen Begriff über die »Russische Revue« machen können. An dieser Zeitschrift arbeiten Russen und Deutsche in Einigkeit zusammen, und der Erfolg ist ein grossartiger. Da ist kein Gebiet, keine Disciplin unbeachtet geblieben: der Kaufmann, der Fabrikant, der Statistiker, der Naturforscher, der Philologe, der Geograph, der Ethnograph, der Historiker, der Litterarhistoriker, sie alle finden hier eine Ausbeute, wie sie ihnen in so umfassender Gründlichkeit in wenig Zeitschriften geboten wird. Keine geistreich schillernden, aber ungründlichen Plaudereien, wie die meisten Franzosen es lieben; ein gründlicher Fleiss und ein seltenes Wissen verrathen, dass die bedeutendsten Gelehrten Russland's Mitarbeiter der »Russischen Revue« sind. Ich kann nur lebhaft wünschen, dass die Zeitschrift den reichlich verdienten Erfolg finden möge, bin aber zugleich der Meinung, dass sie dem Gelehrten, der sich mit der Geschichte Russland's befasst, geradezu unentbehrlich ist.

Berlin. Dr. L. Freytag.

9. Deutsche Orthographie und alphabetisches Wörterverzeichniß für richtige Schreibung und Beugung. Von Lorenz Englmann, Prof. am kgl. Wilhelmsgymnasium in München. Dritte vermehrte Auflage. Bamberg 1875. Verlag der Buchner'schen Buchhandlung.

Das vorligende Büchlein, welches einen Teil der ser günstig aufgenommenen deutschen Grammatik des Verfassers bildet, nimmt unter der großen Zal änlicher Erscheinungen eine hervorragende Stelle ein, und es kann uns nur zur Freude gereichen ein Schulbüchlein anzuzeigen, in welchem ein so frischer und gesunder Geist weht, wie wir ihn hier antreffen.

Es wird von vorn herein auf jeden Sachverständigen und Pädagogen einen günstigen Eindruck machen, dass gleich in § 1

der Schrift ch, ß, sch, unter den Benennungen che, ße, sche in das Alphabet aufgenommen sind, hinter c, beziehungsweise s. Die Benennungen che und sche hat Referent bei allem seinem Unterricht seit mer als 30 Jaren unausgesetzt angewandt, und er freut sich, dass dieselben jezt auch in den Schulunterricht einzudringen anfangen; es ist das ein ganz wesentlicher Fortschritt. Für ße habe ich in meinen Vorschlägen zur Regelung und Vereinfachung der deutschen Rechtschreibung, Brl. 1874, S. 21, die Benennung ßa vorgeschlagen, weil dise sich deutlicher und bestimmter von der Benennung ce des Buchstaben c unterscheidet; ich möchte dem Herrn Verfasser anheimgeben bei einer neuen Auflage sich dem anzuschließen.

Physiologisch unrichtig ist es, wenn in § 2 h unter die weichen Hauchlaute gestellt ist; h ist sicher kein weicher (tönender) Laut; es wird sich dis leicht verbessern lassen.

Der wesentlichste Fortschritt, welcher in dem Buche gemacht ist, ist der, dass das th aus den deutschen Wörtern (mit Ausname von Namen) im Auslaute der Stämme ganz verbannt, im Anlaute nur noch in Thal (Thaler), Ther, Thon, der Thor (thöricht, bethören), das Thor, Thür, thun (That, Thäter, thätig, unterthan) und in Ungethüm beibehalten ist. Wir können den Schulen, in welchen nach so langen vergeblichen Kämpfen endlich ein so bedeutender Anfang zu einem großen Fortschritte gemacht ist, nur gratuliren, und hoffen, dass recht bald auch der noch verblibene Rest des alten törichten Zopfes vor dem Lichte des Tages verschwinden werde. Ebenso rümlich anzuerkennen ist es, dass die von Platen in die Litteratur eingefürten Schreibungen tot, töten in ir Recht eingesetzt sind. Es sind das ser erhebliche und erfreuliche Fortschritte, welche den bairischen Schulen zur Ere gereichen.

Dagegen ist es aufs entschidenste zu tadeln dass, nachdem die Reichsregirung in Übereinstimmung mit so zimlich allen deutschen Regirungen den Fortschritt zur richtigeren Schreibung eichen, Eichmaß gemacht hat, hier noch aichen, Aichmaß beibehalten ist.

Die Anname der einfacheren und richtigeren Schreibung der Endung nis statt niß pocht so mächtig an alle Schultüren, dass auch die bairischen Schulen ir hoffentlich recht bald den Eingang gewären werden.

In den Fremdwörtern ist das lat. c mit dem Laute des k (mit Ausname von cc, z. B. Accord) gänzlich verbannt und durch k ersetzt; darin sind die Reichs- und fast sämtliche Statsbehörden vorangegangen; auch der Rest des cc wird wol kein langes Dasein mer haben. Warum nicht Akkord?

Wie weit die Schreibung —ieren zu R. v. Raumers An- und Absichten stimmt, wird die nächste Zukunft leren.

Die Regeln (S. 1—20) sind in dem Büchlein außerordentlich kurz gefasst, im allgemeinen noch kürzer als in der Berliner Gymnasialorthographie. Vom Apostroph und vom Bindestrich

ist gar keine Rede. Der Schüler wird dadurch villeicht nicht hinreichend vor dem Misbrauche diser meist unnützen und überflüssigen Zutaten bewart. Auch die Reichs- und Statsbehörden haben in neuster Zeit dem Bindestriche und dem Apostrophe fast ganz entsagt.

Das Wörterverzeichnis ist ser follständig: es nimmt 72 Seiten (S. 21—92) ein; vermisst haben wir das Wort Hanrei. Nicht zu rechtfertigen ist die Schreibung Brite statt Britte.

Da das Büchlein laut des vorgedruckten Prospektes durch höchtse Entschließungen des k. Statsministeriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten und des k. Statsministeriums des Handels und der öffentlichen Arbeiten zur Einfürung an den k. bairischen lateinischen Schulen und Gewerbschulen und ebenso von der k. würtembergischen Kultusministerialabteilung für Gelerten- und Realschulen genemigt ist, so muss hier noch ein Punkt hervorgehoben werden. Das Wörterverzeichnis verlangt die Schreibung: »Baier, des Baiern, die Baiern, bairisch». Man hat danach villeicht einigen Grund sich der Hoffnung hinzugeben, dass die bairischen Statsbehörden jezt geneigt seien von der durch König Ludwig I. mit dem Tage seines Regirungsantrittes am 13. Oct. 1825 offiziell eingefürten Schreibung »Bayern, bayrisch« endlich nach funfzigjärigem Bestehen wider abzulassen. Ebenso dürfen wir villeicht zu der würtembergischen Regirung das Vertrauen hegen, dass sie in Übereinstimmung mit irem Könige, dessen Autograph im Nürnberger Nationalmuseum lautet: »Furchtlos und treu. Karl, König von Würtemberg», der i. J. 1803 verordneten Schreibung: »Württemberg« wider entsage.

So erblicken wir überall, wohin wir unsere Blicke wenden, die Anzeichen davon, dass die deutsche Nation bald von dem Banne, welcher bisher auf der Schreibung irer Muttersprache so drückend gelastet hat, wenigstens einigermaßen werde erlöst werden.

Berlin, im April 1875. Michaelis.

10. Lehrgang der französischen Sprache für Schulen. Von Dr. Q. Steinbart, Direktor der Realschule I. O. zu Duisburg, und Dr. H. Wüllenweber, Oberlehrer an der Sophien-Realschule zu Berlin. 3 Theile. 1874. gr. 8. Berlin. Verlag von J. Guttentag. I. Theil: Elementarbuch. Von Dr. Q. Steinbart. VIII. und 246 Seiten. M. 1,80. II. Theil: Methodische Grammatik. Von Dr. Q. Steinbart, XXX. und 206 Seiten. M. 1,80.. III. Theil: Uebungsbuch zum Uebersetzen ins Französische. Von Dr. H. Wüllenweber. VIII. u. 168 Seiten. M. 1,20.

An dem Elementarbuche soll der Schüler in 3 Jahrescursen das Nothwendigste der Aussprache, die regelmässige und unregelmässige Formlehre und einen gewissen Wortschatz lernen,

verbunden mit einzelnen syntaktischen Bemerkungen. Der erste Abschnitt (p. 1—24) gibt neben der Aussprache das Allereinfachste der Formlehre und soll zugleich zur Repetition des einfachen Satzes anleiten; er zerfällt in 10 Lectionen, die stets mit Bemerkungen über die Aussprache beginnen. An diese Bemerkungen und die als Beispiele dazu gegebenen Vocabeln sowie einzelne syntaktische Regeln schliessen sich französische und deutsche Sätze zu deren praktischer Einübung. Unter dem Uebungsstück endlich befinden sich, durch kleineren Druck von dem Uebrigen unterschieden, die allgemein sprachlichen Bemerkungen, welche zur Repetition des einfachen Satzes anleiten sollen. In so fern ist der Verfasser, so weit es sich um die Anordnung des Stoffes handelt, wenig von der in solchen Elementarbüchern gebräuchlichen Methode abgewichen, und zwar mit Recht. Von dem bekannten Elementarbuch von Ploetz unterscheidet sich das vorliegende in dieser Hinsicht hauptsächlich durch das Hinzutreten jener allgemein sprachlichen Bemerkungen. Dies schliesst jedoch nicht aus, dass auch in anderer Hinsicht, wie sich später schon zeigen wird, der Stoff auf eine selbständige Weise geordnet wäre.

Betrachten wir zuerst die Behandlung der Aussprache. Wo der Verfasser dieselbe richtig angiebt und sich zugleich dabei nicht von seinen Vorgängern im Allgemeinen unterscheidet, ist Nichts zu bemerken; wo er zu seinem Vortheile von ihnen abweicht, werden wir nicht versäumen darauf aufmerksam zu machen; wenn wir endlich uns erlauben auf etwaige Fehler hinzuweisen, so müssen wir im Interesse der Wahrheit und des Verfassers voranschicken, dass die meisten seiner Vorgänger nicht weniger an solchen Fehlern leiden, und dass dieselben daher relativ die Brauchbarkeit des Buches nicht im Geringsten beeinträchtigen. Das Buch ist für die deutsche Jugend bestimmt; und so musste der Verfasser bei Angabe der Aussprache sein Augenmerk hauptsächlich darauf richten vor den Fehlern zu warnen, welche gewöhnlich von den Deutschen gemacht werden.

Mit Recht ist die Regel an die Spitze gestellt, dass in jedem französischen Worte die letzte hörbare* Sylbe den Ton hat, weil bei uns gegen keine Regel mehr gefehlt wird als gegen diese. Es hätte noch hinzugesezt werden müssen: In jedem französischen Satze und Satzgliede. — Der Laut des stummen **e** ist, wie gewöhnlich geschieht, als ein schwaches ö bezeichnet. Dies verleitet die Schüler leicht dazu es zu sprechen wie ö in Hölle, was geradezu falsch ist. Man spricht das e muet, wie der Verfasser zugleich daneben richtig angibt, wie »e« in Güte.

Vom **u** heisst es nur, es laute wie das deutsche ü. Nun hat aber unser ü einen hellen und einen dumpfen Laut: Hüte

* »Hörbar« bedürfte freilich noch einer kleinen Einschränkung, da das sogenannte stumme e in Wörtern, wie table, livre u. s. w. doch immer noch hörbar ist.

und Hütte, und der Deutsche pflegt das u vor zwei Consonanten auch im Französischen wie ü in Hütte auszusprechen. Dem würde dadurch vorgebeugt, dass man lehrt, u werde immer wie üh gesprochen oder wie das ü in Hüte, niemals wie in Hütte. Den Laut unseres dumpfen ü hat einzig und allein das französische e muet; das deutsche Wort Hütte könnte französisch nur wiedergegeben werden durch hëtë. Ueber i sagt der Verfasser gar Nichts, ganz wie die meisten seiner Vorgänger. Hier ist aber gleichfalls zu bemerken, dass unser i einen hellen und einen dumpfen Laut hat, das i in dir, ihr, wir, Styl, und das in bin, sind. Die Schüler — und setzen wir hinzu, manche Lehrer — sind nur zu sehr geneigt das französische i vor Consonanten dumpf aussprechen. Das pronom il klingt dann wie wir im Deutschen den Namen des Flusses Ill aussprechen. Den Franzosen ist dieser dumpfe I-Laut unbekannt. Bei ihm würde: »Ich bin,« »Du bist« stets »Ihk bihn,« »Du bihst» lauten. Also müsste es heissen: »U und i (wenn sie nicht nasal sind) lauten stets üh und ih, z. B. Prussien nicht Prü-scien, sondern Prüh-scien, und ebenso il nicht ill, sondern ihl oder iel. Diese Bemerkungen für das i gelten natürlich auch für y.

In Lection 3 heisst es: ei und ai lauten wie »eh« in Gewehr. Als Beispiele werden angeführt: reine, mai, vrai, affaire, aile. Diese Regel ist nur für diejenigen Gegenden Deutschland's richtig, in denen das eh in Gewehr wie äh gesprochen wird, oder, anders ausgedrückt, wo man eh und äh nicht unterscheidet. Für Westfalen z. B. wäre sie falsch, weil man daselbst eh wie ee spricht; und dies ee entspricht dem französischen é. Nun lautet aber in den fünf oben genannten Wörtern ei und ai wie è. Auffallender Weise ist auch in dem ausgezeichneten französisch-deutschen Wörterbuch von Sachs zur Verdeutlichung der Aussprache der verschiedenen französischen e das deutsche eh (in Ehre) dem »ee« entgegenstellt. Daneben dann noch ä wie in Aehre. Letzteres (ä) soll ohne Zweifel das französische ê veranschaulichen, das ee é, und demnach wahrscheinlich eh das è. Unser eh scheint also in sehr verschiedener Weise gesprochen zu werden. Daher thäte man am Besten, zur Bezeichnung des é unser »ee«, des è unser »ä« und endlich des ê unser äh zu verwenden oder auch die beiden letzten Laute nur durch das Zeichen der Kürze und der Länge von einander zu unterscheiden.

»Eu und œu« lauten wie das »ö« in Böse, welches jedoch geschärft zu sprechen ist, wenn ein hörbarer Consonant allein darauf folgt. Als Belege werden angeführt: fleuve, feu, vœu, bleu, neuf. Für die Wörter feu, vœu, bleu trifft dies zu; sie haben denselben Laut wie ö in »Böse«; in fleuve hat aber das eu schon den geschärften Laut, weil ein Consonant mit stummen e folgt. Ebenso in que je meure. Dieser geschärfte Laut ist aber sehr von dem Laute des ö in Böse verschieden. Desshalb wird er besser besonders bezeichnet als der des ö in »Mör-

der«. Das ö in Böse, wenn es geschärft gesprochen wird, ist eben nicht mehr das ö in Böse, sondern ein ganz anderes ö, eben dasjenige, welches wir in Mörder hören. Dasselbe bedarf desshalb auch einer besonderen Bezeichnung.

Zur Veranschaulichung des nasalen n ist, wie natürlich, das deutsche ng benutzt. Es hätte aber hinzugesetzt werden müssen, dass unser ng viel härter klingt als das nasale n im Französischen, und dass man, um diese Härte zu vermeiden, beim Aussprechen des französischen n den Mund längere Zeit offen hält. So klingt der Vocal aus, und der Consonant wird weicher.

Die Aussprache des en in der Verbindung »ien« und ebenso die von aim, ain, ein, im, in ist, wie dies immer geschieht, durch »äng« wiedergegeben. Die Laute sind aber so sehr von einander verschieden, dass auf diesen Unterschied wenigstens hätte aufmerksam gemacht werden müssen. In ien lautet das en wirklich äng (freilich ist dabei das nasale n weich zu sprechen), aber der Vocal der anderen Verbindungen hat denselben Laut, wie das holländische und ostfriesische y, der eben durch deutsche Buchstaben nicht wieder zu geben ist. Ebenso lässt sich das nasale »un« nicht als öng bezeichnen, obgleich es bei uns stets so angegeben wird; es ist der holländische Diphtong ui, wie in huis.

In Lection 6 heisst es, o werde lang gesprochen 1., wenn es den circonflexe habe, wie in trône; 2., wenn es in der Tonsilbe stehe und ein stummer Consonant, oder r allein, oder r mit einem stummen Consonanten folge, so in mot, or, mort; 3., wenn es in der Tonsilbe stehe und noch re oder se darauf folge, wie in rose, aurore. Obgleich im gewissen Sinne richtig, ist die Regel in so fern falsch, als hier zwei sehr verschiedene lange Laute bezeichnet werden, als stimmten sie mit einander überein. Das o mit dem accent circonflexe ist lang, und lautet wie o in »ohne«, ebenso unter 2., das o in mot, und unter 3., das in rose. Das o in or, mort und aurore ist freilich auch lang, lautet aber ganz anders, nämlich wie o in Mord, nur mehr gedehnt gesprochen. Es ist ein eigenthümlich französischer Laut, der aufs schärfste von dem des langen deutschen o geschieden werden muss. Ich würde das erste o mit »oh« und das zweite, wie gesagt, mit o in Mord bezeichen, nur gedehnt gesprochen. Oder mit anderen Worten; Aehnlich wie die zwei besprochenen u und i unterscheiden sich auch diese zwei o-Laute als der lange helle, und der lange dumpfe o-Laut. Die in dem Lehrbuch gegebene betreffende Regel muss offenbar den Schüler dazu verleiten das o in mort, or u. s. w. wie unser o in ohne auszusprechen.

In derselben Lection ist §. 42 die Aussprache des Wortes fils »fiss« angegegeben. Wie schon oben bemerkt, kennt der Franzose nicht den kurzen deutschen i-Laut. Es muss »fiess« oder, da man hier nicht schroff genug unterscheiden kann, »fiehss« gesprochen werden.

In Lection 7 hätte unter §. 52. bemerkt werden müssen, dass es und est »äh« zu sprechen sind und nicht »eh.« Ebenso ist, was ich vorhin übersehen hatte, §. 28 die allgemeine Regel über die Aussprache des e am Ende eines Wortes umzuändern. Es hiess daselbst, wenn das Wort auf einen Consonanten ausgehe, sei dieses e geschlossen, d. h. e oder »ee« zu sprechen. Für die daselbst angeführten Wörter pied, dîner und nez ist dies richtig, aber nicht für die Wörter auf es. In den so häufig vorkommenden les, mes, tes, ses und ebenso in tu es, il est, hat das e den Laut des e ouvert oder è. §. 59 heisst es, ch laute wie »sch« in schön. Richtig, nur ist dabei zu bemerken, »nicht wie sch in Ostfriesland und Westfalen, sondern weicher.«

§. 60 lesen wir: »g wird wie ein ganz weiches g, fast wie ein sanftes »sch« ausgesprochen«. Das weiche deutsche g und sch sind zwei von einander sehr verschiedene Consonanten. Diese Definition muss daher den Schüler verwirren. Warum hat der Verfasser die Aussprache des j nicht ganz in derselben Weise angegeben, wie später §. 76 die des g vor e, i und y? Dort heisst es richtig, verständlicher und zugleich kürzer: »g wird weich ausgesprochen wie j in Journal (man könnte noch hinzusetzen: und wie g in geniren).« Das französische »j« stimmt ganz mit diesem Laute des g überein.

Soweit über die Aussprache. Nun noch einige Bemerkungen über die Methode. In dieser Hinsicht unterscheidet sich das Elementarbuch durchgängig sehr zu seinem Vortheil von dem des Dr. Ploetz dadurch, dass die deutschen Sätze stets mit der deutschen Wortstellung gegeben werden. Sobald der Schüler die Regel gelernt hat, dass der Nominativ vor dem Verbum steht, der Accusativ dahinter, muss er auch dazu angehalten werden selbstthätig diese Regel anzuwenden.

Der Lehrer soll natürlich sich von vorherein bemühen solchen Fehlern vorzubeugen, zu denen die Schüler am meisten hinneigen. Nun pflegen aber letztere im Anfang gern das Subject doppelt zu setzen, sobald es ein Substantiv ist. Sie haben gelernt: er ist, il est; das il verbindet sich für sie so eng mit dem verbum, weil sie letzteres stets mit il lernen, dass sie, auch wenn ein Substantiv davor tritt, vergessen, il fort zu lassen. Sie übersetzen Anfangs ziemlich ohne Ausnahme: Karl ist, Charles il est. Dies scheint auch dem Verfasser aufgefallen zu sein, und so hat er, um gleich von vorn herein dem vorzubeugen, mit richtigem paedagogischen Takt Anfangs jedesmal zwei Sätze, zur Uebersetzung aus dem Französischen ins Deutsche und umgekehrt, neben einander gestellt, die den Schüler mit Gewalt auf diesen Unterschied aufmerksam machen müssen; z. B. Le moineau est* petit, il est petit. L'amie est timide, elle est timide. Die

* Hier ist richtig angegeben, dass est wie »äh« lautet.

Freundin ist traurig, sie ist traurig. Der König ist tapfer, er ist tapfer u. s. w.

Sobald die Schüler das présent und das passé indéfini von être gelernt haben, macht der Verfasser sie gleich §. 53 mit den gebräuchlichen Participiis Perfecti bekannt, welche stets in Verbindung mit être vorkommen. Wieder ein sehr guter paedagogischer Kunstgriff. Wird dies gleich am Anfange wie jede andere Vocabel gelernt, so ist hierdurch der Erlernung der späteren Regel vorgebeugt, und es wird dann die praktische Anwendung derselben wenig Schwierigkeit mehr machen.

Bei §. 64 ist zu bemerken, dass im Gegensatz zu den meisten anderen Elementarbüchern ganz richtig neben der Bedeutung »dieser, diese, dieses etc. bei ce, cet, cette, ces,« zugleich auch »jener, jene, jenes,« angegeben ist. Am Schluss des ersten Abschnittes hat der Verfasser die gelernten Vocabeln noch einmal, alphabetisch geordnet, zur Wiederholung für die Aussprache und fast bloss französisch abdrucken lassen. Gleichfalls zu empfehlen.

Die Vocabeln und Uebungssätze sind mit Takt ausgewählt, auch die dem jedesmaligen Uebungsstück folgenden allgemeinen syntaktischen Regeln sind gut gefasst und in praktischer Weise und richtiger Reihenfolge angebracht. Für solche Schüler, welche dieselben im Deutschen oder Lateinischen schon gehabt haben sollten, ist es eine gute Repetition.

Da die Regeln kurz gefasst sind, nehmen dieselben auch nicht viel Zeit in Anspruch. Für solche, die noch kein Latein gehabt und solche Regeln überhaupt noch nicht gelernt haben, sind sie unentbehrlich. Und schon aus diesem Grunde würde ich dieses Elementarbuch wenigstens demjenigen, welches Ploetz für Töchterschulen bearbeitet hat, weit vorziehen, abgesehen davon, dass es auch sonst besser und praktischer eingerichtet ist.

Vom zweiten Abschnitt an schreitet der grammatische Text unter Berücksichtigung der Satzlehre im Allgemeinen nach Wortclassen fort. Gleich der zweite Abschnitt selbst (p. 25—32) bringt avoir und être vollständig, zugleich mit Verneinung und in fragender Form. Hier wäre nur zu bemerken (§. 94), dass nicht bloss, »wenn ein Substantiv,« sondern so oft kein pronom personnel (nebst on und ce) Subject ist, die absolute Fragenconstruction gebraucht werden muss. Derselbe Fehler findet sich übrigens in den Elementarbüchern von Ploetz und in vielen andern. Schon der dritte Abschnitt (p. 33—50) bringt das Verbum, jedoch nur theilweise, (vervollständigt wird derselbe später durch den sechsten). So wird der Schüler möglichst bald mit avoir und être und auch mit der regelmässigen Conjugation bekannt gemacht, schon im ersten Jahr. Da diess die bedeutendsten Glieder des Satzes sind, die stets wiederkehren, so ist es wichtig, dass gerade sie fest eingeprägt werden. Und je eher sie gelernt worden sind, desto fester prägen sie sich dem Schüler durch die darauf folgende fortwährende Wiederholung ein.

Freilich lernt er dafür einige einzelne Vocabeln erst später; aber auf diese kommt es weniger an, eben weil sie ja als blosse Wörter an sich seltener vorkommen.

Im vierten Abschnitt kommt das Substantiv (Geschlecht, Zahl, Casus) von p. 50—58, im fünften die verschiedenen Fürwörter (58—78), im sechsten die Vervollständigung des Verbums. Im siebenten (107—137) die Zahlwörter, das Adjectiv, das Adverb, die Conjugationen, der Artikel, die zusammengesetzten Substantive. Ein Anhang (von 138—147) bringt Geschlechtsregeln und einige wichtige Gesetze der Lautveränderung. Hiermit schliesst die eigentliche Formlehre. Es folgen dann die Uebungsstücke (p. 148—204). Für Abschnitt II. u. s. w. einige Lesestücke (204—221) und schliesslich die Vocabeln der Uebungsstücke und des Lesebuchs.

Abschnitt 4—6 bilden den zweiten Jahrgang. An den Abschnitt 4—5 habe ich nach der genauesten Prüfung Nichts auszusetzen gefunden. Nur Seite 70, wo es sich um die Wendung c' est que handelt, (als Beispiel wird angeführt: c' est que je suis malade — dies ist, dass ich krank bin,) hätte ich lieber: »dies (d. h. der Grund) ist, dass ich krank bin.« Dass übrigens dieses c' est que zur Einleitung eines Grundes dient, ist gerade vorher auf Seite 69 gesagt worden. Der sechste Abschnitt bringt dann, wie schon gesagt, die Vervollständigung der Lehre vom Verbum. Er umfasst zugleich sämmtliche unregelmässigen Verba, so dass die Lehre vom Verbum mit dem zweiten Jahrgang vollständig zum Abschluss gelangt. Sehen wir, wie der Verfasser dieselbe vertheilt hat. Im dritten Abschnitt hatte er sie mit rompre begonnen, also mit der sogenannten vierten Conjugation, und zwar erscheint daselbst rompre als Vertreter der ersten Abtheilung dieser Conjugation. Darauf folgen die erste Conjugation und die erste Abtheilung der zweiten, zuletzt die dritte, der sich dann die Lehre von den transitiven und intransitiven Verben sowie das Passiv anschliessen. Der sechste Abschnitt bringt nun zuerst: Orthographische Abweichungen einzelner Gruppen von Verben der ersten Conjugation; dann die zweite und dritte Abtheilung der vierten, und die zweite der zweiten Conjugation. Hierauf kommen die unregelmässigen Verben

Der 4. Conjugation, 1. bis 3. Abtheilung.
Der 1. Conjugation.
Der 2. Conjugation, 2. Abtheilung und endlich
Der 3. Conjugation,

Zum Schluss folgt eine Zusammenstellung der unregelmässigen Formen. Die Behandlung des Verbums weicht somit von der sonst in Schulbüchern gebräuchlichen ganz ab. Letztere geht von rein praktischen Gesichtspuncten aus, d. h. die über die Bildung der Verbalformen gegebenen Regeln (mögen sie nun falsch sein oder richtig) haben nur den Zweck dem Schüler das Erlernen der Conjugation zu erleichtern.

Die Lehre von der Bildung der verschiedenen Formen des

Verbums, wie sie im vorliegenden Elementarbuch gegeben, ist hingegen wissenschaftlich correct. Und dies schliesst nicht aus, dass der Verfasser sich nicht alle mögliche Mühe gegeben hätte auch von diesem Standpuncte aus die Sache dem Schüler möglichst zu erleichtern. Er beginnt mit den Verben, welche er als erste Abtheilung der vierten Conjugation bezeichnet, weil an ihnen die Bildung der Formen am klarsten hervortritt (rompre). Diejenigen Verba, welche gewöhnlich als Vertreter der 4. Conjugation vorgeführt werden, zieht er mit Recht gleich hinzu, ebenso das fast stets als unregelmässig angeführte battre. — Die erst später vorgeführte zweite Abtheilung der vierten Conjugation wird gebildet von craindre (und den verbis auf eindre und oindre). Hier schliessen sich wieder an 1., die auf uire, 2., die, deren Stamm auf ir endigt, wie écrire und 3. frire. In der dritten Abtheilung endlich finden wir die verba, welche im Infinitiv auf aire, aître, oire, oître ausgehen. Wie man sieht, sind dies lauter Verba, welche sonst als unregelmässig angeführt werden. Der Schüler muss nun freilich statt eines Paradigma's der vierten Conjugation sich deren drei einprägen. Dadurch aber, dass manche nur in unwesentlichen Puncten von einander abweichende verba in der ersten, und noch mehr in der zweiten und dritten Abtheilung unter Einen Hut gebracht werden, wird die Arbeit wieder bedeutend erleichtert. Bei der ersten Conjugation haben wir keine weitere Eintheilung, da die sonst als unregelmässig angeführten Verba dieser Conjugation wie employer, mener, manger etc. mit Recht nur als bloss orthographisch abweichend angeführt werden.

Die erste Abtheilung der zweiten Conjugation umfasst Wörter wie punir, die in einzelnen Formen den Stamm verlängern. Diess ist also das gewöhnliche Paradigma der regelmässigen zweiten Conjugation. Ihnen schliessen sich gleich an: haïr und fleurir. Die zweite Abtheilung bilden wieder solche, die sonst unter den unregelmässigen figuriren, d. h. diejenigen, welche eigentlich regelmässig sind, weil sie den Stamm nicht verlängern. Als Paradigma erscheint hier servir. Mit Recht werden auch hier ausser denen, die ganz mit servir übereinstimmen, gleich noch mit herangezogen solche wie bouillir, fuir, faillir, weil sie sich nur in unwesentlichen Puncten davon unterscheiden. Bei der dritten Conjugation findet keine weitere Eintheilung statt.

Obgleich es demnach auf den ersten Blick scheinen möchte, als werde das Erlernen der Verba dadurch erschwert, dass die 4. Conjugation in 3, und die 2. in 2 Theile gespalten wird, so ist dieses im Grunde eher als eine Erleichterung zu betrachten. Wir konnten daher mit Recht behaupten, dass der Verfasser sein Möglichstes gethan, um auch in dieser neuen, rein wissenschaftlichen Behandlung das Erlernen der Conjugation zu erleichtern. Freilich gewährt die gewöhnliche praktische Methode bei der Lehre der Ableitung der abgeleiteten Formen von den Grundformen manche Erleichterung, auf die hier verzichtet wird,

und es könnte fraglich erscheinen, ob in dieser Hinsicht der Nachtheil dieser wissenschaftlichen richtigen Behandlung von den damit verbundenen Vortheilen aufgewogen wird. Denjenigen Lehrern, welche sich hierdurch möchten vielleicht abhalten lassen das Buch ohne Weiteres einzuführen, würde ich anrathen sich erst die kleine Schrift: Das französische Verbum für Schulen, 4 Sgr., anzuschaffen (von demselben Verfasser und bei demselben Verleger) und damit erst einen Versuch anzustellen.

Ich mache noch besonders darauf aufmerksam, dass im Anschluss an die gelernten verba bei jeder Conjugation eine Anzahl Substantive hinzugefügt sind, die von jenen verbis abgeleitet sind. Durch die gleichzeitige Erlernung beider werden erstens verbum und substantivum im Allgemeinen fester eingeprägt, dann aber zweitens ganz besonders gewisse wichtige Verbalformen, so vor Allem das Participe passé, da ja in sehr vielen Fällen dieses Participe vollständig mit dem Substantivum zusammenfällt: la mort, la conduite, sortie u. s. w. Nur ist auf Seite 85 §. 223 statt un écritoire zu lesen une. Gewöhnlich wird bekanntlich das féminin des Participe passé ohne Weiteres substantivisch verwandt, so z. B. la conduite, la découverte, la crainte. An dem Substantivum wird der Schüler sich daher nothwendig auch den Endconsonanten des masculin besonders merken müssen, der im masculin bekanntlich stumm ist. Dass ihm dabei zugleich ein Blick in die französische Wortbildung gestattet wird, ist gewiss auch nicht zu verachten.

Als einen weiteren Vorzug des Buches möchte ich noch anführen, dass die Lehre von den Wortformen überhaupt nicht aus einander gerissen ist, und dass, wie schon gesagt, überall das Allgemeinste und das Wichtigste aus der Syntax sich an die Erlernung der blossen Wortformen anknüpft. Ich glaube, dass dies auch in paedagogischer Hinsicht der gewöhnlichen sogenannten praktischen Methode vorzuziehen ist, bei welcher das Bewusstsein von der Zusammengehörigkeit mancher von Natur zusammengehöriger Dinge absichtlich ertödtet wird.

Da nun dieses Elementarbuch die Formenlehre vollständig giebt und nicht, wie z. B. die Elementarbücher von Ploetz u. a., die unregelmässigen Verba und manches Andere aus der Formlehre höchst unvollständig; da es ferner mit der vollständigen Formlehre zugleich das Nothwendigste von der Syntax im Allgemeinen und insbesondere wieder von der französischen Syntax verbindet, so möchte ich das Buch ganz besonders für die Schulen empfehlen, wo auf das Französische nicht Zeit genug verwandt werden kann, um eine vollständige grössere Grammatik zu absolviren, so für höhere Bürgerschulen, landwirthschaftliche Schulen u. ähnliche.

Da ich mich bei der Beurtheilung des Buches nicht mit aus der Luft gegriffenen allgemeinen Redensarten begnügen wollte, so habe ich nothwendig auf bestimmte Einzelheiten näher

eingehen müssen. Natürlich würde es mir an Platz fehlen, um das ganze Buch in dieser Weise durchzugehen. Das Gesagte wird hoffentlich zur Charakterisirung desselben genügen. Ich füge nur noch hinzu, dass die Uebungsbeispiele gut gewählt sind, ebenso das kleine Lesebuch im Anhang. Ich mache noch besonders aufmerksam auf die im Anhang II. gegebenen Gesetze der Lautveränderung, die besonders für die unregelmässigen Verba von grosser praktischer und für den Schüler wissenschaftlicher Bedeutung sind, weil sie manche ihm auffallende Unregelmässigkeit in wissenschaftlich richtiger Weise erklären. Derartige Bemerkungen sollten in keiner Grammatik fehlen, und doch fehlen sie nicht bloss in den meisten Elementarbüchern, sondern sogar in solchen Lehrbüchern, die darauf berechnet sind, dass der Schüler den ganzen Cursus der französischen Sprache an ihnen durchmachen soll, so z. B. in der Ploetz'schen Schulgrammatik.

Auf die Methodische Grammatik werde ich später einmal zurückkommen; nur bemerke ich noch gleich, dass das derselben hinzugefügte (Wüllenweber'sche) Uebungsbuch Allen zu empfehlen ist, welche das Bedürfniss fühlen neben der von ihnen angewandten Grammatik ein solches Buch zu gebrauchen, möge nun die Grammatik die von Steinbart sein oder irgend eine andere. Das Uebungsbuch hat einige ganz besondere Vorzüge. Unter den Uebersetzungsstücken sind eine Menge solcher, die der französischen Geschichte und Litteraturgeschichte entnommen sind, Biographieen französischer Könige und einer grossen Anzahl französischer Schriftsteller und Dichter. Sie dienen also eines Theils dazu den Schüler in die französische Litteraturgeschichte einzuführen, andrerseits sind sie wegen der einfachen und leichten Darstellung noch besonders dazu geeignet ihm bei der Verfertigung von französischen Aufsätzen zur Anleitung und zum Vorbilde zu dienen.

Bielefeld. Dr. C. Humbert.

C. Programmschau.

1. Jahresbericht über die Königliche Realschule, Vorschule und Elisabethschule zu Berlin. Director F. Ranke. Ostern 1875. Abh.: »Studien über Mac Lauriu's geometrische Darstellung elliptischer Integrale. Von D. Felix Müller.«
2. Jahresbericht der Friedrichs-Realschule zu Berlin. Director Dr. A. Runge. Ost. 1875. Abh. »De ratione strophica carminum bucolicorum Vergilii« von Dr. Haag.
3. Jahresbericht der Sophien-Realschule zu Berlin. Stellvert. Dirigent Prof. Dr. Bolze. Ost. 1875. Abh. von A. F. Abraham. »Zur Geschichte der germanischen und pannonischen Kriege unter Augustus.«

4. Zehnter Jahresbericht über die Luisenstädtische Gewerbeschule in Berlin. Director Dr. Kern. Ost. 1875. Abh. von Dr. Th. Wolff: »Zur Kenntniss der Quellen von Jacob Ayron's Schauspielen.«
5. Jahresbericht der Friedrichs-Werder'schen Gewerbeschule in Berlin. Ost. 1875. Director Gallenkamp. Abh. des Oberlehrers D. Zermelo: »August Ludwig Schlözer, ein Publicist im alten Reich.«
6. Programm der Schulanstalten der Polytechnischen Gesellschaft zu Frankfurt a. M. Director F. Kreyssig. Ost. 1875. Abh. von Prof. Dr. E. Schindler: »Gedächtniss und Verstand im Dienste der Schule.«
7. Programm der Realschule I. Ordn. in Magdeburg. Director Dr. Holzapfel. Ostern 1875. Inhalt: Die Einweihung des neuen Schulgebäudes; Festrede des Directors.
8. Programm der Friedrich-Wilhelmsschule (Realschule I. Ordn.) zu Grünberg in Schl. Director Herm. Fritsche. Ostern 1875. Abh. von Dr. Walther: »Die Reduplication der Wurzel im Griechischen und Lateinischen.«
9. Vierter Jahresbericht über die Städtische Höhere Bürgerschule zu Striegau. Rector Dr. Rob. Rössler. Ostern 1875. Abh. des Dr. Krey: »Die Kriterien des Maximums und Minimums der Integrale.«
10. Programm der Herzoglichen Realschule zu Coburg. Director A. Klautzsch, Ritter des S. Ernestin. Hausordens II. Cl. Ostern 1875. Abh. vom Oberlehrer Dr. A. Baumgarten: »John Milton und das verlorne Paradies.«
11. Programm der Höheren Bürgerschule zu Sonderburg. Rector Dr. Paul Döring. Ostern 1875. Abh. vom Oberl. Dr. A. Dahl und dem Vorschullehrer Dr. Levsen: Undervisninger i Tydsk.«
12. Programm des Grossherzoglichen Realgymnasiums zu Eisenach. Director Dr. G. Köpp. Abh. des Prof. Dr. Balzer: »Beiträge zur Realschulfrage.«
13. Sechster Jahresbericht der Höheren Bürgerschule in Uelzen. Rector C. Holle. Ostern 1875. Abh. des Rectors: »Die Lectüre der Klopstock'schen Oden auf höheren Lehranstalten.«
14. Fünfter Jahresbericht über die Städtische Gewerbeschule in Remscheid. Director Dr. W. Krumme. Ostern 1875. Die wissenschaftliche Abhandlung ist von Dr. J. P. Müller über die »Flora der Blüthenpflanzen des bergischen Landes«.

Berlin. Dr. R. Fiege.

D. Journalschau.

1. Das Märzheft der Zeitschrift für das Gymnasialwesen enthält eine lesenswerthe Abhandlung über die Prüfung pro facultate docendi. Der Vf. will nicht genannt sein.

2. Die höchst interessante Zeitschrift »Aus allen Welttheilen. Illustrirte Monatsblätter für Länder- und Völkerkunde, red. von Prof. Otto Delitsch, Leipzig, Verlag von Veit & Comp.« enthält in ihrem Februarheft folgende Aufsätze: Sibirische Völker, von A. Kohn; Massana und Dessi, von Prof. F. Körner; unter den Schafbaronen Neuseeland's, von H. Scheube; Land und Leute von Island, von G. A. Richter; aus der Heimat Walter's von der Vogelweide, von Chr. Schneller; zwei neue Entdeckungsreisen in Australien, von H. G.; Reisebilder aus der Tatra, von Th. Erxleben; die Makah-Indianer, von A. Pfund; Streifzüge im Kaukasus. — Mit 9 Holzschnitten. — —

Der Inhalt des März-Heftes ist: Ein Spätherbsttag am Würmsee. Von Emil Auer. — Skizzen aus Neu-Granada. Von Dr. Hermann Zimmermann. — Die Bedeutung der Nordpol-Expeditionen für die geographische Wissenschaft. Von Prof. Otto Delitsch. — Zwei dahinsiechende Völkerstämme Nordsibirien's. Von Albin Kohn. — Der Puy de Dôme und seine Trabanten. Das vulkanische Centrum Südfrankreich's. — Die Makah-Indianer. — Aus dem Amerikanischen. Von Amalie Pfund, geb. Jansen. — Geographischer Nekrolog 1874. — Von Senegambien zum Niger. Von Otto Krümmel. — Die Argiculturverhältnisse Italien's vom Alterthum bis auf unsere Zeit. Von Eduard Rüffer. — Unter den Schafbaronen Neuseeland's. Von Hugo Scheube. — Streifzüge im Kaukasus und in der asiatischen Türkei. — Mit 10 Holzschnitten.

Der Preis jedes Heftes beträgt nur 80 Pfennige.

3. Die »Zeitung für das höhere Unterrichtswesen Deutschland's« enthält an grösseren Aufsätzen: in No. 12 Ueber die Wahl der franz. und engl. Lectüre in den oberen Classen, von Prof. H. Schütz; neue Vorschläge etc. von Dr. H. Beck; in No. 13 Unterrichtsangelegenheiten vor der Volksvertretung, von D. W. L.; in No. 14 Ueber die Errichtung besonderer Lehrstühle für die Geographie auf den preuss. Universitäten, vom Oberlehrer Dr. A. Geisler; in No. 15 Zur Reform der höheren Schulen, von Oberlehrer A. Schneck; in No. 16 Die deutschen Professoren an der Universität Cordoba in Süd-Amerika, von Dr. J. W. Otto Richter; in No. 17 Zur Reform des höheren Schulwesens, von ?

4. Das diesjährige »Pädagogische Archiv« bringt folgende Abhandlungen: in No. 1. Einige Worte über T. Mommsen's 16 Thesen; gegen Scheibert's Aufsatz in Bd. XVI über die Befähigung der Realschüler zum Studiren; Schulandachten, von Prof. E. Hermann; in No. 2. die zweite deutsche Realschulmännerver-

sammlung, von Dr. Krumme; aphoristische Bemerkungen über verschiedene Puncte der deutsche Sprachlehre, von Oberlehrer Dr. Bertram; in No. 3. Bemerkungen zu den Beschlüssen der zweiten deutschen Realschulmännerversammlung, von Oberlehrer Dr. Stammer; ein Schulplan, von L. Graf Pfeil in Gnadenfrei; der mathematische Unterricht in der Volksschule, von Oberlehrer Dr. Reidt.

5. Die »Vossische Zeitung« vom 8. April d. J. enthält in ihrer dritten Beilage einen Auszug des Vortrages, den Hr. Büchsenschütz am 10. März d. J. in der Gymnasial- und Realschullehrergesellschaft »über die Nothwendigkeit einer Reform der Gymnasien« gehalten hat.

Berlin. Dr. M. Strack.

III. Vermischtes.

1. Lesefrüchte aus F. A. Wolf's Consilia scholastica.

a) Zur höheren Bildung gehört vor Allem ein guter Unterricht in der Muttersprache. S. 49.

b) Erst auf Universitäten muss der Unterricht wissenschaftlich sein; auf den Schulen muss er vorbereitend, im Allgemeinen bildend und elementarisch sein. Der Zweck des Schulunterrichts sei, dem Zögling diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten mitzutheilen, die ihn nicht sowohl zum Gelehrten als zum gebildeten und aufklärungsfähigen Manne machen. Zur eigentlichen Gelehrsamkeit und wissenschaftlichen Ausbildung muss erst die Universität wirken. S. 97.

c) Von dem Griechischen und noch mehr von dem Hebräischen können alle diejenigen ausgeschlossen werden, bei welchen sich keine vorzügliche Lust zu Sprachkenntnissen erwecken lässt (diese dürften aber hernach sich nicht zum theologischen Studium entschliessen oder müssten, wenn sie noch gegen Ende der Schuljahre dazu Lust bekämen, dieser beiden Sprachen wegen wenigstens ein Jahr länger auf der Schule bleiben); die Erlernung des Griechischen aber könnte immer als eine Belohnung für vorzüglichen Fleiss in den übrigen Lectionen, namentlich den lateinischen, mehr bewilligt als aufgedrungen oder mühsam empfohlen werden. S. 103.

d) Vorzug einer Sprache vor der andern hierin (in der philosophischen [?] Erlernung). Griechische und englische verdienen ihn. Am besten, wenn nächst der Muttersprache, die bald grammatisch getrieben werden sollte, diese zwei Sprachen zuerst erlernt würden. — Die Lesung der Werke der Engländer würde unsern Geist bald philosophisch stimmen. S. 109 f.

e) Die giechischen Schreibeübungen eine neue Schullast. S. 112.

f) Auf grösseren Gymnasien muss nächst dem Französisch auch — wenigstens privatim — Gelegenheit zum Erlernen des Englischen sein. Französisch aber darf auf keinen Fall fehlen, und dies aus sehr vielen sich leicht darbietenden Gründen. Wäre es auch dem isolirten Gelehrten nicht in so manchem Betracht nothwendig, so bedürfen dessen doch alle in Weltgeschäfte übergehende Jünglinge; eher kann sogar Jemand ein guter Prediger und Seelenhirt sein, ohne Hebräisch, das doch auch keinen allgemeinen Bildungsstoff an die Hand giebt, als ein Kaufmann, Soldat, . . . ohne Französisch. Dann ist es auch für die Kenntniss der neueren Welt nöthig, wenigstens noch eine Sprache mit der Muttersprache vergleichen zu lernen, wodurch zugleich die Achtung der letzteren viele neue Motive gewinnt S. 128.

g) Etwas Französisch schreiben müssen schon die Knaben, dagegen weniger Griechisch. S. 130. Manche Erfahrung lehrt, dass junge Philologen das Englische an vielen Orten Deutschland's so vernachlässigen, dass sie nicht einmal im Stande sind ein leichtes prosaisches Buch ohne Mühe zu lesen. Ergo gelernt; denn 1) es ist leicht, 2) höchst nothwendig.

Dass dergleichen (allgemein nützliche Kenntnisse aus der Natur, Handwerkskunde, gemeiner Mechanik, höherer Technik, anderer Technik) in den Unter-Classen gelernt werden müsse, ist offenbar. Ohne solche würde mancher bei allem Lateinischen und Griechischen immer in grosser Unwissenheit bleiben, — wie mancher berühmte Gelehrte noch spät einem alten Weibe zum Spott gedient hat, weil er Dinge nicht wusste oder kannte, die jeder gemeine Mann kennt. S. 135.

h) Neben oder gleich nächst der Uebung in deutlicher und gefälliger Schrift muss wenigstens drei Classen hindurch ein guter Unterricht im Zeichnen gegeben werden. Der Nutzen und das Vergnügen daraus für jede Art künftiger Studien und Beschäftigungen ist jedem Nachdenkenden, obwohl hierin Versäumten, so einleuchtend, dass es keine Ausführung verdient; dass die Griechen erst so spät die Graphik in den Kreis liberaler Künste aufnahmen, hatte gute Ursachen. Und wir thun es ja auch spät genug. S. 141.

i) Die Besten fangen erst auf Universitäten ihre Bildung an. S. 173.

k) Lateinisch sollen sie alle verstehen. — Ist das gut? — Für den Theologen und Juristen freilich. Aber auch für den Arzt? — Mir ist's lieber aus . . . . als aus Celsus und Sammonicus curirt zu werden; man hofft vielleicht die Schulen dadurch zu verbessern? Das wird man nicht!! — S. 174.

Berlin. Dr. H. Beck.

2. Einem Provinzialblatte entnehmen wir folgendes

»Eingesandt!

Dass mich in Folge meines jüngst veröffentlichten Schriftchens gewisse Zeitungen mit anonymen Schmähartikeln überschütten, entspricht durchaus meinen Erwartungen, ist **überhaupt** ein Umstand, der meine Entschliessungen nicht beeinflusst. Für diejenigen, welche wissen, **wie dergleichen gemacht wird,** bedarf es kaum der Erwähnung, dass ich grundsätzlich auf die **Beantwortung** anonymer Angriffe **verzichte.** Und zwar verzichte ich in diesem Falle mit um so grösserem Gleichmuth, da jeder, der nicht nur jene Schmähartikel, sondern auch **meine** Schrift »Eine **Antwort** etc.« **gelesen hat,** objectiv in der Lage ist sich ein richtiges Urtheil zu bilden.

Dom-Brandenburg, den 25. April 1875.

Dr. J. Müller, Gymnasial-Professor.«

Ob wohl eine Realschul-Abiturient, der so schriebe, das Zeugniss der Reife erhielte?

Berlin. Dr. M. Strack.

IV. Archiv.

Königreich Preussen.

Verfügung des Königl. Provinzial-Schulcollegiums zu Königsberg, die Anwendung der Strafe des Nachsitzens in höheren Unterrichts-Anstalten betreffend. Vom 25. Juni 1873.

Königsberg, den 25. Juni 1873.

Wir sehen uns veranlasst den Herren Directoren und Rectoren die Bestimmung des § 51 der Directoren-Instruction, nach welcher die Strafe des Nachsitzens nie ohne Aufsicht eines Lehrers ausgeführt werden darf, hierdurch zu genauester Nachachtung und zu entsprechender Anweisung der Lehrer in Erinnerung zu bringen. Im Anschluss an diese Vorschrift bestimmen wir ferner, dass diese Strafe, falls sie sich als unumgänglich und der Natur des Vergehens entsprechend erweist, niemals auf die freie Zeit zwischen dem Vormittags- und dem Nachmittagsunterrichte verlegt werden darf. Da wir überdies bemerkt haben, dass die gedachte Strafe im Widerspruche zu § 50 und 51 der erwähnten Instruction leider allzu häufig und ohne genügenden Grund, namentlich auch ohne genaue Abwägung des zu Grunde liegenden Vergehens, verhängt wird, so beauftragen wir die Herren Directoren und Rectoren die Mitglieder der Lehrercollegien gegen den ausgedehnten Gebrauch dieser nur in seltenen Fällen geeigneten Strafart nachdrücklich zu warnen. Jüngere Lehrer, insbesondere solche, welche noch in Ableistung ihres Probejahres begriffen oder nur in provisorischer Eigenschaft beschäftigt sind, haben nicht nur den Classen-Ordinarien nach § 10 der Instruction für die letzteren Anzeige zu machen,

sondern auch die vorgängige Zustimmung des Directors einzuholen, falls sie zu dieser Strafe zu schreiten beabsichtigen.

Königliches Provinzial-Schul-Collegium.

An
die Directoren sämmtlicher Gymnasien und
Realschulen etc.

Ministerial-Verfügung, die Betheiligung jüdischer Religionslehrer höherer Unterrichtsanstalten an Feststellung der Censuren und der Abiturientenzeugnisse betreffend. Vom 23. Mai 1873.

Berlin, den 23. Mai 1873.

Auf den Bericht des Königlichen Provinzial-Schulcollegiums vom 21. v. M. genehmige ich, dass am Gymnasium zu N. bei Feststellung der Censuren für die den Religionsunterricht des Rabbiners Dr. N. besuchenden jüdischen Schüler letzterer zugezogen und sein Urtheil über Fleiss, Fortschritte und Führung dieser Schüler in ihre Censuren aufgenommen werde. Er hat diese dabei an letzter Stelle mit der Bezeichnung als »jüdischer Religionslehrer« mit zu unterschreiben.

Das Königliche Provinzial-Schulcollegium wolle hiervon den Gymnasial-Director Dr. N. zur weiteren Veranlassung in Kenntniss setzen.

Ueber die Abiturientenzeugnisse der jüdischen Schüler in derselben Beziehung eine Anordnung zu treffen liegt keine genügende Veranlassung vor.

Der Minister der geistlichen etc. Angelegenheiten.
Falk.

An
das Königliche Provinzial-Schulcollegium zu N.
U. 15,188.

Ministerial-Verfügung, die Instruction für die Prüfung der Zeichenlehrer an Gymnasien und Realschulen betreffend. Vom 14. October 1873.

Berlin, den 14. October 1873.

Nachdem in Verbindung mit der Kunstschule der Königl. Akademie der Künste hierselbst ein Seminar für Zeichenlehrer errichtet worden und ins Leben getreten ist, habe ich auf Antrag des Directors desselben, Professors Gropius, und nach Anhörung des Directoriums und des Senates der genannten Akademie folgende Abänderungen der Instruction für die Prüfung der Zeichenlehrer an Gymnasien und Realschulen vom 2. October 1863 beschlossen:

1. In dem § 2 ist ad 3 am Schluss hinzuzusetzen:
»Oder das Abgangszeugniss von dem Seminare für Zeichenlehrer »bei der Königl. Akademie der Künste zu Berlin.«
2. In dem § 3 ist ad A. 3 folgender Zusatz aufzunehmen:
»Die hier bezeichnete Prüfung im landschaftlichen Zeichnen ist »keine obligatorische, sondern, nur nach Wahl des Examinanden, »eine facultative. Im Zeugniss ist ausdrücklich zu bemerken, ob »diese Prüfung stattgefunden hat und mit welchem Erfolge.«
3. Dem § 5 ist am Schlusse zuzusetzen:
»Eine gleiche Vergünstigung soll denjenigen gewährt werden, »welche das Abgangszeugniss des Seminares für Zeichenlehrer »bei der Königl. Akademie der Künste zu Berlin erlangt »haben.«

»Unter den Probearbeiten sind nur die im § 3 sub A aufgeführten zu verstehen.«

Der Minister der geistlichen etc. Angelegeiten.
Falk.

Circular-Verfügung
an die Directorien der Königlichen Kunstakademieen zu Berlin, Düsseldorf, Königsberg, Kassel, Hanau, an sämmtliche Königliche Provinzial-Schulcollegien, Königliche Regierungen, die Königlichen Landdrosteien der Provinz Hannover.
U. 37,446.

Hiernach lautet die »Instruction für die Prüfung der Zeichenlehrer an Gymnasien und Realschulen« nunmehr wie folgt:

§ 1. Wer als Zeichenlehrer an einem Gymnasien oder einer Realschule (desgl. an einer höheren Bürgerschule) angestellt zu werden wünscht, hat sich zuvor persönlich einer Prüfung vor einer der Königl. Akademieen zu Berlin, Düsseldorf oder Königsberg zu unterwerfen.

§ 2. Der schriftlichen Meldung bei der betreffenden Akademie um Zulassung zur Prüfung ist beizufügen:

1) Eine kurze Darstellung des bisherigen Lebensganges.
2) Ein Zeugniss, dass der Examinand ein Gymnasium, eine Realschule erster Ordnung oder eine anerkannte höhere Bürgerschule bis zur Secunda besucht hat oder für diese Classe reif befunden worden ist; oder dass er die Secunda einer Realschule zweiter Ordnung durchgemacht oder auch eine dem gleichstehende schulwissenschaftliche Bildung anderweitig erworben, oder dass er seine Bildung auf einem Schullehrer-Seminar erhalten hat und aus diesem mit der Qualification für das Lehramt entlassen ist. (Zeugnisse über den Ersatz einer regelmässigen Schulbildung sind nur annehmbar, wenn sie von competenter Seite ausgestellt worden sind.)
3) Ein Zeugniss, dass er eine Kunstakademie oder das Atelier eines anerkannten Künstlers längere Zeit besucht und daselbst in den wesentlichsten Fächern seine Studien gemacht hat, oder das Abgangszeugniss von dem Seminare für Zeichenlehrer bei der Königlichen Akademie der Künste zu Berlin.
4) Ein Zeugniss über seine sittliche Führung.
5) Eine kurzgefasste Darstellung der Methode, welche er beim Unterrichte zu befolgen gedenkt.

§ 3. Die Prüfung wird im Locale der betreffenden Akademie abgehalten.

Der Examinand muss sich in derselben befähigt erweisen:

A. Im Freihandzeichnen

1) Einen Kopf nach der Natur oder einen Gypsabguss oder irgend einen anderen körperlichen Gegenstand in den verschiedensten Stellungen mit Licht und Schatten zu zeichnen und gleichzeitig eine verständliche, auf den Regeln der Hülfslinien beruhende Anweisung zum Zeichnen desselben in jenen verschiedenen Stellungen zu geben.
2) Eine Zeichnung nach einem plastischen Ornamente mit zwei Kreiden in gutem Vortrag auszuführen.
3) Einen Baum oder eine landschaftliche Studie zu zeichnen.

Die hier bezeichnete Prüfung im landschaftlichen Zeichnen ist

keine obligatorische, sondern, nur nach Wahl des Examinanden, eine facultative. Im Zeugniss ist ausdrücklich zu bemerken, ob diese Prüfung Statt gefunden hat und mit welchem Erfolge.

B. Im Zeichnen mit Lineal und Zirkel sowie in der Theorie sind die Forderungen an die Lehrer für Gymnasien verschieden von denen für die Lehrer an Realschulen zu stellen, und zwar an letztere höher.

Für die Lehrer an Gymnasien ist als Minimum zu fordern:

1) Gründliche Bekanntschaft mit der Lehre von den geometrischen Projectionen einfacher geradflächiger und krummflächiger Körper nebst der Construction ihrer Schatten bis zur Zeichnung von Grundrissen, Aufrissen und Durchschnitten einfacher architektonischer Gegenstände.
2) Kenntniss der Perspective.

Von denjenigen, welche an Realschulen unterrichten wollen, ist ausserdem zu verlangen

1) Kenntniss der beschreibenden Geometrie.
2) So viel allgemeine Kenntniss des Technischen der Baukunst und der Maschinenkunde, dass sie die dahin gehörenden Gegenstände correct und sauber, geometrisch wie isometrisch zeichnen und auch perspectivisch, mit Licht und Schatten versehen, anschaulich machen können.
3) Einige Fertigkeit im Planzeichnen, und Kenntniss der wichtigsten Methoden desselben.

§ 4. Der Candidat hat ferner in der mündlichen Prüfung darzuthun:

1) Eine allgemeine Kenntniss der alten, mittelalterlichen und neueren Kunstgeschichte mit Einschluss der Baukunst.
2) Eine allgemeine Kenntniss der Anatomie des menschlichen Körpers, besonders der Knochen.
3) Kenntniss der wichtigsten Methoden des Zeichenunterrichtes überhaupt (Peter Schmidt, Dupuis etc.) und der bewährtesten Hülfsmittel für den Unterricht.

§ 5. Denen, welche bei einer Akademie den Cursus absolvirt haben und den prüfenden Lehrern vortheilhaft bekannt sind, können die Probearbeiten ganz oder zum Theil erlassen werden. Eine gleiche Vergünstigung soll denjenigen gewährt werden, welche das Abgangszeugniss des Seminares für Zeichenlehrer bei der Königlichen Akademie der Künste zu Berlin erlangt haben.

Unter den Probearbeiten sind nur die im § 3 sub A. aufgeführten zu verstehen.

§ 6. Hat der Candidat die Prüfung nicht bestanden, so darf er sich erst nach Verlauf eines Jahres zu einer neuen Prüfung melden. Betrifft die wahrgenommene Unzulänglichkeit nur die theoretischen Fächer, so kann die Meldung schon nach einem halben Jahre wiederholt werden.

§ 7. Das dem Candidaten auf Grund der bestandenen Prüfung auszustellende Zeugniss wird nach folgendem Schema abgefasst:

NN. gebürtig aus . . ., alt . . ., . . . Confession, hat nach beigebrachten Zeugnissen das Gymnasium (Realschule etc.) bis zur . . . besucht (resp. seine Bildung durch Privat- oder durch Selbstunterricht erlangt) und seine Studien in der Zeichenkunst in der . . . Anstalt (resp. bei dem Lehrer NN.) zu . . . gemacht.

Nach den von ihm abgelegten Proben und der an ihm wahrgenom-

menen allgemeinen Bildung erkennt die Akademie ihn als hinreichend befähigt (Zeugniss 3. Grades) (resp. wohlbefähigt — Zeugniss 2. Grades —, oder als vorzüglich befähigt — Zeugniss 1. Grades —) an, um als Zeichenlehrer an einem Gymnasium (resp. an einer Realschule, oder sowohl an einem Gymnasium wie an einer Realschule*)) angestellt zu werden.

Die Zeugnisse sind durch das Siegel der Akademie und durch die Unterschriften des Directors und des Secretärs zu legalisiren.

§ 8. Für jedes derartige Zeugniss sind von den Candidaten ausser dem gesetzlich vorgeschriebenen Stempel vier Thaler Gebühren zu entrichten.

§ 9. Die durch Unterricht an höheren Schulen noch nicht bewährten Lehrer haben an der Anstalt, an welche sie berufen werden, zuvörderst ein Probejahr zu bestehen, jedoch mit einer dem Gehalt der Stelle gleichkommenden Remuneration. Nach Ablauf des Probejahres wird ihnen über ihre darin bewiesene pädagogische und didaktische Befähigung ein Zeugniss von dem Director der Anstalt ausgestellt, welches bei anderweitigen Bewerbungen mit vorzulegen ist.

§ 10. Auch Personen, welche nicht die bestimmte Absicht haben sich dem Unterrichte an Gymnasien und Realschulen zu widmen, die aber ein gültiges Zeugniss über ihre Geschicklichkeit zu erhalten, desgleichen Ausländer, die ein von einer preussischen Akademie ausgestelltes Qualificationszeugniss zu erwerben wünschen, können, sofern kein Bedenken im einzelnen Falle entgegensteht, unter denselben Bedingungen zur Prüfung zugelassen werden.

Verordnung, betreffend die Vereidigung der Beamten in den mit der preussischen Monarchie vereinigten Landestheilen, vom 22. Januar 1867.

Wir Wilhelm, von Gottes Gnaden König von Preussen etc., verordnen für das Gebiet der durch das Gesetz vom 20. September v. J. und die beiden Gesetze vom 24. December v. J. mit der preussischen Monarchie vereinigten Landestheile, was folgt:

§ 1. Von den im unmittelbaren oder im mittelbaren Staatsdienst stehenden Beamten, einschliesslich der öffentlichen Lehrer, der Advocaten, Anwalte und Notare, und zwar sowohl von den gegenwärtig im activen Dienste stehenden wie von den zur Zeit mit Wartegeld in einstweiligen Ruhestand versetzten und von den später anzustellenden, ist Uns der Diensteid in nachstehender Form zu leisten:

> Ich NN. schwöre zu Gott dem Allmächtigen und Allwissenden, dass Seiner Königlichen Majestät von Preussen, meinem Allergnädigsten Herrn, ich unterthänig, treu und gehorsam sein und alle mir vermöge meines Amtes obliegenden Pflichten nach meinem besten Wissen und Gewissen genau erfüllen will, so wahr mir Gott helfe u. s. w.

Dem Schwörenden bleibt es überlassen den vorstehend festgestellten Eidesworten die seinem religiösen Bekenntniss entsprechende Bekräftigungsformel hinzuzufügen.

Bei den im mittelbaren Staatsdienst stehenden Beamten tritt denselben diejenige Eidesnorm hinzu, mittels deren diese Beamten sich, den be-

---

*) Die Qualification für den Unterricht an Realschulen schliesst die für den Unterricht an Gymnasien in sich, nicht umgekehrt.

stehenden Bestimmungen und den besonderen Verhältnissen gemäss, dem unmittelbaren Dienstherrn zu verpflichten haben.

§ 2. Die Geistlichen haben Uns den Eid zu leisten nach Massgabe der in den älteren Landestheilen für die Geistlichen eingeführten, dieser Verordnung als Anlage beigefügten Formulare.

§ 3. Der in den §§ 1 und 2 gedachte Eid verpflichtet den Schwörenden nicht nur für die zur Zeit der Eidesleistung von ihm bekleideten, sondern auch für alle ihm etwa später zu übertragenden Aemter. Er tritt an die Stelle aller nach den bisherigen Bestimmungen zu leistenden Huldigungs- und Diensteide und befähigt diejenigen Beamten, zu deren Dienstgeschäften die Protokollführung gehört oder denen eine solche besonders übertragen wird, auch zur Führung eines glaubhaften Protokolls. Einer besonderen Beeidigung auf das Protokoll bedarf es nicht mehr.

§ 4. Die Vereidigung der betreffenden Personen auf die preussische Verfassung bleibt vorbehalten.

Urkundlich unter Unserer Höchsteigenhändigen Unterschrift und beigedrucktem Königlichen Insiegel.

Gegeben Berlin, den 22. Januar 1867.

(L. S.) Wilhelm.

Gr. v. Bismarck-Schönhausen. Frhr. v. d. Heydt.
v. Roon. Gr. v. Itzenplitz. v. Mühler. Gr. zur Lippe.
v. Selchow. Gr. zu Eulenburg.

Verordnung, betreffend die Form der Diensteide, vom 6. Mai 1867.

Wir Wilhelm, von Gottes Gnaden König von Preussen etc., verordnen für das Gebiet der preussischen Monarchie, mit Ausschluss derjenigen Landestheile, auf welche sich die Verordnung vom 22. Januar d. J. bezieht, was folgt:

§ 1. Die Form des Diensteides, welcher von den im unmittelbaren oder mittelbaren Staatsdienste stehenden Beamten fortan zu leisten ist, wird dahin festgestellt: »Ich NN. schwöre zu Gott dem Allmächtigen und Allwissenden, dass Seiner Königlichen Majestät von Preussen, meinem Allergnädigsten Herrn, ich unterthänig, treu und gehorsam sein und alle mir vermöge meines Amtes obliegenden Pflichten nach meinem besten Wissen und Gewissen genau erfüllen, auch die Verfassung gewissenhaft beobachten will, so wahr mir Gott helfe u. s. w.« Dem Schwörenden bleibt es überlassen den vorstehend festgestellten Eidesworten die seinem religiösen Bekenntniss entsprechende Bekräftigungsformel hinzuzufügen.

Bei den im mittelbaren Staatsdienste stehenden Beamten tritt denselben diejenige Eidesnorm hinzu, mittels deren diese Beamten sich, den bestehenden Bestimmungen und den besonderen Verhältnissen gemäss, dem unmittelbaren Dienstherrn zu verpflichten haben.

§ 2. Der im § 1 gedachte Eid verpflichtet den Schwörenden nicht nur für die zur Zeit der Eidesleistung von ihm bekleideten, sondern auch für alle ihm etwa später zu übertragenden Aemter.

Urkundlich unter Unserer Höchsteigenhändigen Unterschrift und beigedrucktem Königlichen Insiegel.

Gegeben Berlin, den 6. Mai 1867.

(L. S.) Wilhelm.

Gr. v. Bismarck-Schönhausen. Frhr. v. d. Heydt.
v. Roon. Gr. v. Itzenplitz. v. Mühler. Gr. zur Lippe.
v. Selchow. Gr. zu Eulenburg.

Beschluss des Königl. Staats-Ministeriums, betreffend die Vereidigung der Staatsbeamten der neu erworbenen Landestheile, vom 31. October 1867.

Nachdem in den durch das Gesetz vom 20. September v. J. und die Gesetze vom 24. December v. J. mit der preussischen Monarchie vereinigten Landestheilen mit dem 1. d. M. die preussische Verfassung in Kraft getreten ist, beschliesst das Staats-Ministerium zur Ausführung des Artikels 108 der Verfassungs-Urkunde vom 31. Januar 1850, wonach alle Staatsbeamten dem Könige den Eid der Treue und des Gehorsams zu leisten und die gewissenhafte Beobachtung der Verfassung zu beschwören haben, was folgt:

1) Der im Artikel 108 der Verfassungs-Urkunde vom 31. Januar 1850 vorgeschriebene Eid ist von allen unmittelbaren und mittelbaren Staatsbeamten der im Eingange bezeichneten Landestheile zu leisten. Ausgenommen davon sind nur diejenigen Beamten, welche in Folge ihrer Anstellung in den älteren Provinzen bereits vereidet sind.

2) Bei der Vereidigung wird denjenigen, welche den Eid zu leisten haben, die Formel desselben dahin vorgelesen:

> Sie schwören zu Gott, dem Allmächtigen und Allwissenden, dass Sie Seiner Majestät dem Könige treu und gehorsam sein und die Verfassung gewissenhaft beobachten wollen.

Der Schwörende erhebt hierauf die Schwurfinger und spricht die Worte: »Ich (Vor- und Zuname) schwöre es, so wahr mir Gott helfe.

Dem Schwörenden bleibt es überlassen den Eidesworten die seinem religiösen Bekenntniss entsprechende Bekräftigungsformel hinzuzufügen.

Jeder Vorsteher einer Behörde, welcher mit der Vereidigung der Beamten derselben beauftragt wird, hat zuerst selbst vor den versammelten Mitgliedern den Eid zu leisten und dann letztere zu verpflichten.

3) Ueber die Vereidigung wird ein Protokoll aufgenommen, welches die Beamten, von denen der Eid geleistet worden, zu unterschreiben haben.

4) In die durch die Verordnung vom 22. Januar d. J. festgesetzte Formel des von den fortan neu anzustellenden Staatsbeamten zu leistenden Diensteides sind vor dem Schlussworte »will« die Worte aufzunehmen: »auch die Verfassung gewissenhaft beobachten.«

5) Jeder Minister wird, unter Beobachtung obiger Bestimmungen, für sein Ressort die erforderlichen Anordnungen treffen, weshalb der gegenwärtige Beschluss den einzelnen Ministern abschriftlich mitzutheilen ist.

Berlin, den 31. October 1867.

Königliches Staats-Ministerium.

Graf v. Bismarck. Freiherr v. d. Heydt. v. Roon.
Graf v. Itzenplitz. v. Mühler. Graf zur Lippe.
v. Selchow. Graf zu Eulenburg.

V. Schulnachrichten.

1. Der Verein von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinz Brandenburg hat am 24. März d. J. in Berlin seine dritte Generalversammlung gehalten und einen eingehenden Bericht über dieselbe veröffentlicht. Indem wir auf diesen verweisen, theilen wir den dort erwähnten Vortrag des Herrn Oberlehrer Dr. E. Loew hier wörtlich mit.

Meine Herren!

Die Reform der höheren Schulen, speciell des Gymnasiums und der Realschule, ist eine Frage, auf welche ein Jeder von uns je nach seinem individuellen Standpuncte als Gymnasial- oder Realschullehrer, als Vertreter der philologisch-historischen oder der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, als Anhänger dieser oder jener philosophischen oder pädagogischen Richtung seine ganz besondere Antwort bereit hält. Es wäre unbillig zu verkennen, dass die von den verschiedenartigsten Standpuncten und Principien ausgehenden Reformvorschläge — so sehr sie auch im Einzelnen durch innere Gründe gestützt sein mögen, doch stets mit zwei wesentlichen Mängeln behaftet sein müssen. Dieselben liegen in der Einseitigkeit und in der Subjectivität jedes einzelnen Vorschlages. Sie werden es aus diesem Grunde gerechtfertigt finden, wenn ich nicht mit einem fertig ausgearbeiteten Reformplane vor Sie hintrete, sondern vielmehr versuchen will in dem Gewebe der vielfach sich kreuzenden und mit einander verschlingenden Reformbestrebungen einige überall durchblickende Fäden aufzufinden, welche uns vielleicht auf ein möglichst vielseitiges Einverständniss hinleiten können.

Ich glaube Ihnen zunächst nicht beweisen zu dürfen, dass eine zeitgemässe, innerhalb der gesetzlichen Schranken verlaufende Umformung der höheren Schulen von allen Seiten als eine dringende Nothwendigkeit anerkannt wird. Auch die leitende Behörde hat dies Bedürfniss gegenüber einem künftigen Unterrichtsgesetze durch Zusammenberufung der Octoberconferenzen manifestirt. Aber je einiger die Meinungen darüber sind, dass eine Reform stattfinden muss, desto uneiniger ist man über das Wie und das Inwieweit?

Ich glaube nicht zu irren, wenn ich als einen der wichtigsten Angelpuncte der ganzen Schulreform die Frage bezeichne:

Welches gegenseitige Verhältniss soll künftig zwischen dem Gymnasium und der Realschule I. O. stattfinden?

Sollen die bisher gezogenen Grenzen zwischen beiden Anstalten erhalten bleiben, oder sollen die Grenzsteine nach der einen oder der anderen Seite hinausgerückt werden? Soll sich das Gymnasium verwandeln in ein Zukunftsgymnasium unter grösserer Berücksichtigung der neueren Sprachen und der Naturwissenschaften, oder soll sich die Realschule in eine Realschule der Zukunft umformen, welche die Elemente der antiken und der modernen Bildung den Anforderungen unseres staatlichen, socialen und wissenschaftlichen Lebens gemäss mit einander zu versöhnen sucht? Soll sich das Gymnasium annähern an die Realschule, oder soll umgekehrt die Realschule ihren Unterricht nach gymnasialen Gesichtspuncten abändern? Soll etwa eine Einheitsanstalt gegründet werden, welche sowohl Gymnasium als Realschule in sich aufgehen lässt mit der Aufgabe den Dualismus zwischen zwei einander gegenüber stehenden Richtungen des geistigen Lebens aus der Welt zu schaffen? Sollen etwa jene beiden Schulkategorieen — wenn auch in etwas modificirter Gestalt — selbständig bestehen bleiben? Oder sollen sie einen gemeinsamen Unterbau erhalten, um sich dann auf einem gewissen Puncte, etwa in Secunda oder in Prima, in einen gymnasial-philologischen und in einen realistisch-naturwissenschaftlichen Zweig zu spalten? Oder soll etwa der von zwei gegnerischen Parteien mit Leidenschaft pro aris et focis geführte Streit darin sein Ende finden, dass im Gymnasium Alles beim Alten bleibt, die Realschule aber sich umzuwandeln hat in eine höhere Bürger- oder Gewerbeschule ohne Latein?

Es ist bekannt, dass alle diese Fragen sich in ebenso vielen Vertretern grösserer pädagogischer Parteigruppen verkörpern, welche mit einem motivirten Ja darauf antworten, vielleicht sich aber auch für jede Frage ebenso viele finden, welche derselben ein begründetes Nein entgegen setzen. Ich erinnere Sie an die Realschulmännerversammlung in Gera (1873) und die in Braunschweig (1874), an die Octoberconferenzen im Cultusministerium, an die Discussionen und Streitschriften im Centralorgan für Realschulinteressen und in der Zeitschrift für Gymnasialwesen. Ueberall treten Reformthesen auf, welche sich unter vier verschiedene Kategorieen einordnen lassen. Dieselben sind: 1) Die Einheitsanstalt. 2) Fortbestand des jetzigen Verhältnisses

zwischen Gymnasium und Realschule. 3) Vermittelung durch ein tertium comparationis, nämlich durch einen den beiden Schulanstalten gemeinsamen Unterbau. 4) Beseitigung des Gegensatzes zwischen Gymnasium und Realschule durch völlige Streichung oder durch totale Umformung der einen oder der anderen Schule. Diese vier Hauptordnungen zerfallen nun in zahlreiche Unterabtheilungen und Modificationen, deren Aufzählung Sie mir wohl erlassen.

Ja, meine Herren, Reformvorschläge giebt es überaus viele. Die Frage ist nur die, welchen Standpunct unsere heutige Versammlung zu denselben einzunehmen gedenkt. Wenn unsere Verhandlungen ein gedeihliches, praktisch verwerthbares Resultat haben sollen, dann müssen wir uns — glaube ich — auf einen Standpunct stellen, auf welchem sich auch die am meisten entgegengesetzten Richtungen die Hände reichen können.

Die Schulreform ist meiner Ansicht nach bisher mit Vorliebe unter zwei verschiedenen Gesichtswinkeln angesehen worden: unter dem der Schule und unter dem des Lebens. Für jenen ersten steht das didaktische Interesse, die Verwirklichung bestimmter pädagogischer Grundsätze im Vordergrunde. Nun, meine Herren, man mag über Princip und Zweck einer höheren Schule, über allgemeine Bildung, welche in den Schülern gezeitigt werden soll, eine Ansicht haben, welche man wolle, — soviel steht doch wenigstens fest, dass zur Erreichung dieses allgemeinen Bildungszieles gewisse Wege, gewisse Lehrmethoden nothwendig sind. Es muss jede Schule einen bestimmten, durch Erfolg bewährten Unterrichtsgang ihrer Organisation zu Grunde legen. Der kürzeste Ausdruck dafür ist der nach Classen und Unterrichtsfächern geordnete Lehrplan. Jeder neue Organisationsvorschlag läuft demnach auf eine mehr oder weniger tief greifende Umgestaltung des Lehrplans hinaus. Die Reformfrage wird zu einer Lehrplanfrage. Je nach dem Standpuncte des Reformers fallen die beabsichtigten Umgestaltungen des Lehrplans natürlich äusserst mannichfach aus. Wer in den alten Sprachen das beste formale und materiale Bildungsmittel erblickt, wird ihre Stundenzahl auf dem Gymnasium keinesfalls vermindern, lieber erhöhen wollen. Streitig bleibt nur, ob dabei dem Griechischen oder dem Latein der Vorrang gebührt. Auch über den lateinischen Aufsatz ist man in Gymnasialkreisen nicht einig; die eine Gruppe, — zu welcher Professor

Laas gehört, — will ihn darangeben, für die andere »steht und fällt das Gymnasium mit dem lateinischen Aufsatz.« Wer ferner den Naturwissenschaften einen dem der alten Sprachen ähnlichen Erziehungs- und Bildungswerth beilegt, wird beweisen, dass dem naturwissenschaftlichen Unterrichte auch auf dem Gymnasium grösserer Spielraum zu gewähren sei. Auch diese Richtung fand bekanntlich auf der Octoberconferenz einige Vertreter. Ebenso schlugen auf der Directorenconferenz der Provinz Sachsen (im Mai 1874) sowohl Referent als Correferent vor, dem naturwissenschaftlichen Unterrichte 2 wöchentliche Stunden durch alle Classen einzuräumen. In Bezug auf die Realschule gehen die Umänderungsvorschläge noch viel mehr aus einander als betreffs des Gymnasiums. Eine Partei fordert Beschränkung des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu Gunsten des sprachlichen, eine andere das Umgekehrte. Das Latein wird ebenfalls ein Object des Streites. Director Kleiber will das Latein beibehalten, Director Kern fordert Beseitigung des Latein. Eine dritte Gruppe von Reformvorschlägen betrifft die neuen Sprachen. Bratuschek hatte schon 1870 den Ersatz des Latein durch das Französische gefordert. Aehnliches will Director Ostendorf. Rothenbücher verlangte 1872 das Gleiche für Englisch. Die begründenden Stützen für alle diese Vorschläge sind wesentlich didaktischer und pädagogischer Natur.

Der zweite Hauptgesichtspunct, von welchem Reformvorschläge auszugehen pflegen, ist der des Lebens, welchem ja die Schule dienen soll. Hier treten uns als bedingende Factoren entgegen: der Staat und die Nation, die Gemeinde, die Eltern, das Interesse des Berufs, den der Schüler ergreifen will, die Beziehungen der Kirche, der Kunst und der Wissenschaft, des ganzen immateriellen Lebens zur Schule. Die Nation fordert von der deutschen Schule nationalgesinnte Deutsche, der Staat verlangt Beamte und Bürger von bestimmt qualificirter und classificirbarer Schulbildung; die Gemeinde beansprucht als Schulstifterin neben Pflichten auch Rechte. Die Kirche will in der Schule vor Allem Christen erzogen sehen; die Eltern verlangen von der Schule möglichste Rücksicht auf die Individualität ihrer Kinder. Berufsschulen, Kunstakademieen, Universitäten, stellen an die Schule diese oder jene, mehr oder weniger einseitige Specialanforderungen: alle die einzelnen Postulate aber stehen unter dem unberechenbaren Einfluss der sittlichen, socialen und

und geistigen Mächte des Gesammtvolkes. So sehr verschlungen diese mehr oder weniger bedeutsamen, mit einander concurrirenden Gewalten in ihrer Wirkung auf den Schulorganismus verlaufen, ebenso sehr kreuzen sich auch die Vorschläge in bunter Mannichfaltigkeit, welche auf eine Umgestaltung dieses Organismus abzielen. Wir haben Reformvorschläge, welche von nationalen, socialen und communalen Interessen ausgehen. Es ist vor Allem Oberlehrer Beck, welcher sich neuerlich zum Sprecher derselben gemacht hat. Seine Vorschläge laufen einerseits wesentlich auf eine totale Umgestaltung des deutschen Unterrichts hinaus, andererseits gipfeln sie in einer nach Schweizermuster construirten Schulpflegschaft. Auf je 10 Schulkinder soll ein Schulvater oder bei Töchterschulen eine Schulmutter kommen. Die verschiedenen Väter und Mütter treten zu einer Monatsversammlung zusammen, deren Mitglieder ausserdem sind 1) der Director der Anstalt, 2) ein oder zwei Lehrer, 3) ein Geistlicher, 4) ein Magistratsmitglied, 5) ein Stadtverordneter, endlich 6) Ehrenmitglieder und sonstige Cooptirte. Die Versammlung soll das Recht haben Wahrnehmungen über die Schule zu machen und Neuerungen mit den Lehrern durchzuberathen. Die Zusammensetzung der von Herrn Beck proponirten Versammlung giebt ein anschauliches Bild der Factoren, welche ihren Einfluss in der Schule geltend machen.

Andere Reformvorschläge gehen von wissenschaftlichen oder ästhetischen Gesichtspuncten aus. Sie sehen in der Universität oder in der Kunstakademie denjenigen Factor, welcher die Organisation der höheren Schulen in erster Linie zu regeln hat. Von jenem Standpunct gehen zum Theil die Universitätsgutachten aus; von diesem aus »beweist« z. B. Prof. Bruno Meyer in seinen Vorträgen über ästhetische Erziehung, dass die Realschule für die letztere durchaus werthlos sei.

Der bei weitem wichtigste Factor aber, meine Herren, welcher den Schulorganismus regelt und desshalb bei der Schulreformfrage auch an erster Stelle berücksichtigt werden muss, ist der Staat. Die Schulbehörde verwaltet bei uns nicht bloss die Schule, sondern sie ist auch der ausschliessliche Schulgesetzgeber. Jede Abänderung an einer Schule im Einzelnen oder im Ganzen unterliegt der Sanction der Behörde; sie allein regelt den Lehrplan, normirt die Lehrziele der verschiedenen Schulgattungen und ertheilt die Berechtigungen. Alle Vorschläge

nun, welche entweder auf Umgestaltung des Lehrplans oder auf Umänderung des Berechtigungswesens abzielen, greifen in die Machtsphäre der Behörde ein und laufen Gefahr mit den staatlichen Interessen in Collision zu kommen. Es wird nothwendiger Weise bei jedem neuen Reformvorschlage darauf ankommen, ob der Staaat und die Behörde eine zustimmende oder eine abweisende Stellung zu ihm einnimmt. Im Allgemeinen wird der Staat gewisse aus didaktischen Gründen gefolgerte Aenderungen des Lehrplans viel eher zulassen als Aenderungen im Berechtigungswesen. Letzteres ist nicht rein innere Angelegenheit der Schule, sondern zugleich die Angelegenheit weiterer Kreise. Wenn der Staat die Schulen mit bestimmten Berechtigungen ausstattet, die an ein Examen oder an eine bestimmte Classenstufe geknüpft sind, will er damit vor Allem classificirbare Normen schaffen, nach welchen er die Schulbildung der Staatsangehörigen beurtheilen kann. Er muss ausserdem die nachdrücklichsten Garantieen dafür verlangen, dass die mit der Berechtigung Prämiirten auch in der That den Anforderungen genügen, welche er an seine verschiedenen Beamtenkategorieen in Bezug auf Vorkenntnisse oder wissenschaftliche Qualität stellt. Bei jeder Aenderung der Berechtigungsvorschriften läuft der Staat Gefahr diese Garantieen fragwürdig werden zu sehen. Die Reformfrage hat somit noch eine zweite sehr wichtige Seite: Die Berechtigungsfrage. Da das Gymnasium mit dem Abiturientenexamen die Berechtigung zum Studium in sämmtlichen 4 Facultäten, die Realschule dagegen nur die zum Studium in der philosophischen Facultät verleiht, so gehen positive Vorschläge über die Berechtigungen in der Regel von Realschulkreisen aus. Sowohl die Realschulmännerversammlung von Gera (1873) als die von Braunschweig (1874) haben sich eingehend mit dem Berechtigungswesen — nicht bloss der Realschule II. Ord., sondern auch der I. O. — beschäftigt. Man forderte auf beiden Versammlungen Zulassung der Realschulabiturienten zu allen Facultätstudien. Auf der Octoberconferenz im Cultusministerium war dagegen die Mehrzahl der Mitglieder gegen eine umfangreichere Berechtigung der Realschule; nur eine schüchterne Minorität forderte Zulassung der Realschüler zum Studium der Medicin. Director Wenzlaff und Director Holzapfel zu Magdeburg fordern Zulassung zu allen Facultätsstudien, Director Ostendorf nur für das Studium der Medicin, Director Münch

zu Münster Zulassung auch zum Studium der Jurisprudenz. Die Begründung aller dieser Vorschläge kann niemals von der Erfahrung hergenommen werden, da ja die Realschule die geforderten Berechtigungen noch nicht besitzt und daher auch Niemand wissen kann, ob z. B. ein Realschulabiturient, der Jurisprudenz studirt, in der That später ein im Staate brauchbarer Jurist zu werden vermag. Die Begründung derartiger Reformvorschläge geht daher immer von ideell construirten Annahmen und Möglichkeiten aus. Mit Hypothesen kann aber der Staat sich einfach nicht begnügen. Er verlangt Thatsachen und praktische Erfahrungen. Würde sich z. B. durch die Erfahrung herausstellen, dass die Realschule tüchtigere oder ebenso tüchtige Juristen vorbildet, wie das Gymnasium, warum sollte der Staat das nicht anerkennen? Aber auf die blosse Möglichkeit hin, dass es so sein könnte, vermag der Staat doch nicht Realschulabiturienten zum juristischen Studium (? Red.) zuzulassen. Sie sehen also, dass sich die ganze Berechtigungsfrage im Kreise bewegt, ohne von der Stelle zu kommen, so lange der Staat sich nicht selbst zu einer Reform der Berechtigungen auf Grund empirischer Facta gezwungen sieht.

Meine Herren! Ich habe zu zeigen versucht, dass die Reformfrage zwei wesentlich verschiedene Seiten hat: Umgestaltung des Lehrplans und Umänderung der Berechtigungen. Ich glaube die wichtigsten in diesen Richtungen verlautbarten Reformvorschläge Ihnen genannt zu haben. Können wir irgend einen derselben zum Beschluss der heutigen Versammlung machen? Können wir etwa eine These aufstellen wie diese: Die Generalversammlung der Lehrer der Provinz Brandenburg erklärt, dass eine Einheitsanstalt gegründet werden muss, welche Gymnasium und Realschule umfasst und in welche sie sich beide umzuformen haben? Oder etwa die andere: Die Realschule I. O. hat das Latein aufzugeben, um sich als eine höhere Bürger- oder Gewerbeschule zu organisiren? Oder etwa die: Die Realschulabiturienten sind zu allen Facultätsstudien zuzulassen?

Ich glaube: Nein, meine Herren! Wir würden einerseits durch die Discussion einer solchen These den Erisapfel in unsere Versammlung werfen, andrerseits aber stimmen Sie mit mir wohl darin überein, dass diejenige These die beste ist, welche Aussicht auf die Zustimmung möglichst vieler Richtungen und Parteischattirungen hat.

Welche These kann dies nun sein? Wie sollen wir im Hinblick auf die überaus zahlreichen Reformvorschläge ein Princip gewinnen, das zum Einverständniss führen kann? Ich meinerseits sehe dies Princip in der stetigen Fortentwickelung unserer höheren Schulen. Sowohl das Gymnasium als die Realschule sind einmal — sowie sie dastehen — historisch berechtigt; sie sind nach Tradition und Erfahrung mehr oder weniger bewährt. Sowohl gegen das Gymnasium als gegen die Realschule sind motivirte Vorwürfe erhoben worden, welche eine Aenderung ihrer Organisation theils aus Gründen der Didaktik und Pädagogik, theils aus national-staatlichen oder wissenschaftlich-geistigen Interessen heraus wünschenswerth machen. Man wünscht eine Gymnasial- und eine Realschulreform. Aber, meine Herren, um Neugestaltungen in das reale Leben einzuführen, bedürfen wir der Erfahrung. Man kann nicht Schulanstalten reorganisiren bloss nach der Schablone logischer Kategorieen. Logisch sehr consequent ist die Idee einer einzigen, allumfassenden höheren Bildungsanstalt; praktisch scheitert sie allein schon an dem Vorhandensein der Realschule I. O. Wollte man mit einem Federstriche sämmtliche Realschulen in reorganisirte Einheitsanstalten oder in höhere Gewerbeschulen umwandeln, so würde man nicht nur mit der Tradition brechen und gegen das Princip der stetigen Fortentwickelung verstossen, sondern auch das Interesse vieler Communen und ganzer Berufsclassen schädigen. Man wird vielmehr an das historisch Gegebene, an die thatsächlichen Verhältnisse anknüpfen müssen. Um aber der Schule eine zeit- und zweckgemässe Fortentwickelung zu ermöglichen, wird eine grössere Freiheit der Bewegung innerhalb der vom Staate vorgeschriebenen Grenzen zu gewähren sein. Eine solche Forderung nach Gewähr grösserer Freiheit in Gestaltung des Lehrplans ist nichts Neues; sie wurde ebenfalls ausgesprochen auf der Octoberconferenz im Cultusministerium und auf der Versammlung der Realschulmänner zu Gera und zu Braunschweig. Die Freiheit der Bewegung darf sich meiner Ansicht nach nur auf eine Abänderung des Gymnasial- oder Realschullehrplans in quantitativer Hinsicht beziehen. Wollte man auch qualitative Aenderungen zulassen — würde es z. B. auf der Realschule erlaubt sein die Naturwissenschaften oder das Englische aus dem Lehrplan zu streichen und dafür Griechisch aufzunehmen, — so würde mit einer solchen Abänderung der Charakter der betreffenden Schule voll-

ständig umgestossen. Um jedem Missverständnisse vorzubeugen, wie ich die Freiheit in Bezug auf die Lehrplangestaltung definire, will ich die Sache an einem einzelnen Beispiele erläutern.

Nehmen wir eine Realschule mit dem jetzigen Normalplan an. Der Director und das Lehrercollegium haben sich über eine quantitative Abänderung der wöchentlichen Stundenzahl für die einzelnen Fächer verständigt. Sie finden z. B. mit Rücksicht auf die localen Verhältnisse ihrer Schule und auf die vorhandenen Lehrkräfte des Collegiums eine Erhöhung der Stundenzahl für die neueren Sprachen oder für das Deutsche wünschenswerth. Sie arbeiten hiernach einen abgeänderten Lehrplan aus, in welchem die Stunden für neuere Sprachen oder Deutsch vermehrt, die der anderen Fächer dagegen entsprechend verringert, in keinem Falle aber unter 2wöchentliche Stunden hinunter gesetzt sind. Natürlich werden die Pensenabgrenzungen und die Lehrziele mit der abgeänderten Stundenzahl in Congruenz gebracht. Dieser Lehrplan wird der Behörde eingereicht; dieselbe vergleicht ihn mit den gültigen Normalbestimmungen und genehmigt ihn entweder oder giebt die abzuändernden Puncte an. Um Weitläufigkeiten zu vermeiden, könnten von der Behörde für jedes Unterrichtsfach und für jede Classe gewisse Minimalwerthe festgesetzt werden. Nach dem abgeänderten Lehrplane wird nun eine Reihe von Jahren gearbeitet; bewährt er sich nicht, wird er von Neuem geändert.

Sie sehen also, dass die von mir projectirte Freiheit ihre sehr bescheidenen Grenzen hat. Trotzdem würde schon die freiere Gestaltung des Lehrplans höchst segensreiche Früchte bringen. Wir würden dann Gymnasien haben können, in welchen das Griechische die Hauptsprache, das Latein nur Nebensprache wäre. Wir würden Gymnasien haben, in welchen die Naturwissenschaften in einem etwas weiteren Umfange als bisher gelehrt werden könnten. Es würde Realschulen geben, in welchen das Deutsche den Mittelpunct des Unterrichtes bildete, oder solche, in welchen die neueren Sprachen oder die Naturwissenschaften die Hauptfächer wären. Kurz — es würde in das Gebiet der höheren Schulen ein höchst förderliches Ferment kommen, welches jede Stagnation siegreich überwände. Vor Allem aber würden an den einzelnen Anstalten viel mannichfaltigere Erfahrungen über den pädagogischen Werth der einzelnen Fächer gemacht werden könnnen, als es bei der jetzigen Uniformirung des

Lehrplans möglich ist. Die gemachten Erfahrungen wären auf halbjährigen oder vierteljährigen Kreis- oder Provinzial-Lehrconferenzen mitzutheilen und zu debattiren. Die Provinzialschulcollegien und andere massgebende Factoren würden Gelegenheit haben die Leistungen der verschiedenartig organisirten Anstalten vergleichen zu können. Es würden sich allmählich sichere, von der Erfahrung hergenommene Urtheile über die Leistungsfähigkeit der umgestalteten Realschule I. O. bilden. Vielleicht würde man mit der Zeit zu dem Resultat kommen, dass bei einem modificirten Lehrplane die Realschule eine ganz brauchbare allgemeine Bildungsanstalt ist.

Die angedeutete Freiheit in Gestaltung des Lehrplans hat eine nothwendige Consequenz für das Abiturientenexamen. Bei einer geringeren Stundenzahl z. B. für Latein oder Naturwissenschaften auf der Realschule können natürlich nicht die jetzt vorgeschrieben Anforderungen in diesen Fächern an den Abiturienten gemacht werden. Es wäre der Grundsatz aufzustellen, dass Minderleistungen in den alten Sprachen compensirt werden können durch Mehrleistungen in den neueren Sprachen, ebenso dass Mehrleistungen in den Naturwissenschaften Minderleistungen in den alten und neuen Sprachen compensiren. Eine grosse Menge noch unentschiedener didaktischer Probleme würde so allmählich eine praktische Lösung finden.

Dann erst, wenn die pädagogische Seite der Frage reifer geworden, wird es Zeit sein die Berechtigungen einer Revision zu unterwerfen. Vorläufig — glaube ich — haben wir keine Veranlassung tiefer auf die schwierige Materie des Berechtigungswesens einzugehen. Das Berechtigungswesen kann ausserdem nicht für die höheren Schulen allein, sondern nur von dem Zusammenhange zwischen höheren, mittleren und niederen Schulanstalten aus geordnet werden. Bei der augenblicklichen Stellung nun, welche die Realschule I. O. unter den übrigen Schulkategorieen einnimmt, scheint es mir unzweckmässig, wenn wir irgend welche Wünsche auf Erweiterung ihrer Berechtigungen stellen. Bedenken Sie, meine Herren, wie wenig Aussicht auf praktischen Erfolg wir damit haben würden. Die Universitäten und die Provinzialschulcollegien haben sich grösstentheils dagegen ausgesprochen; ebenso die Mehrzahl der Mitglieder der Octoberconferenz. Ich erinnere Sie ferner an das Schicksal der 68 Petitionen an das Abgeordnetenhaus vom Jahre

1873, betreffend die Gleichberechtigung der Realschule mit dem Gymnasium. Trotz der wohlwollenden Gesinnung des Referenten — Abgeordneten Dr. Paur — wurde in der Sitzung der Unterrichtscommission vom 14. März beschlossen die 68 Petitionen der Regierung »als Material für das Unterrichtsgesetz« zu überweisen. Ich glaube, dass die Sache noch heute nicht anders liegt als im Jahre 1873.

Meine Herren, wenn wir die Berechtigungsfrage bei Seite lassen, bleibt nur die Lehrplanfrage als discutabel übrig. Ich habe vorhin entwickelt, dass einerseits eine gewisse Freiheit in Gestaltung des Lehrplans allgemein gewünscht wird, andrerseits diese Freiheit vorläufig nur quantitative, nicht qualitative Lehrplanveränderungen umfassen kann.

Ich empfehle Ihnen desshalb folgende zwei Thesen zu discutiren, event. anzunehmen:

1) Der bisher an dem Gymnasium und an der Realschule I. O. gültige Normallehrplan darf von der einzelnen Schulanstalt unter Genehmigung der Behörde in Bezug auf die wöchentliche Stundenzahl der einzelnen Lehrfächer quantitativ verändert werden und zwar kann

a) auf dem Gymnasium dem Griechischen oder dem Deutschen oder den Naturwissenschaften eine grössere Stundenzahl als bisher,

b) auf der Realschule entweder dem Deutschen oder den neueren Sprachen oder den Naturwissenschaften eine grössere Stundenzahl eingeräumt werden.

Die zur Compensation nothwendige Verringerung der Stundenzahl anderer Lehrfächer darf nicht unter ein von der Behörde fixirtes Minimum hinab gehen.

2) In Bezug auf Classenpensen, Lehrziele und Anforderungen beim Abiturientenexamen ist der Grundsatz massgebend:

Dass bei Mehrleistungen in den im Lehrplan bevorzugten Hauptfächern geringere Anforderungen in den übrigen Fächern zu stellen sind.

Meine Herren! Sie sehen, die beiden Thesen sind ein Compromiss zwischen möglichst vielen Richtungen. Auf dem Gebiete des höheren Schulwesens leben wir in einer Uebergangsperiode; das Alte ist hier und da unbequem, aber das Neue ist noch unfertig und im Begriff des Werdens. Solche Perioden sind die geeignete Zeit für Compromisse. Schliessen

wir den Compromiss dahin, dass wir den realen Verhältnissen des jetzt vorhandenen Gymnasiums und der Realschule, dem Interesse der leitenden Behörde und dem Principe der stetigen Fortentwickelung gleichzeitig gerecht zu werden suchen. Vor Allem aber lassen Sie uns das Interesse an der unserem Unterricht anvertrauten Jugend im Auge behalten, mögen wir nun das Gymnasium oder die Realschule oder irgend ein auf dem Papier construirtes Gedankending für die Musteranstalt der Zukunft halten. Dann werden wir — glaube ich — auch einen gemeinsamen Standpunct finden, von dem aus wir gegenüber der Schulreformfrage Stellung zu nehmen vermögen.

In diesem Sinne empfehle ich Ihnen meine Thesen.

---

2. Die Lehrer der höheren Unterrichtsanstalten in Schleswig-Holstein haben am 6. Mai d. J. in ihrer Versammlung zu Neumünster hauptsächlich folgende Thesen behandelt:

I. Es sind höhere Bürgerschulen ohne Latein mit 6jährigem Cursus den (sic) beiden neueren fremden Sprachen (Französisch und Englisch) zu errichten: es muss in ihnen ein solches Mass von Bildung erzielt werden, dass denselben (sic) die Berechtigung für den einjährigen freiwilligen Militärdienst ertheilt werden kann.

II. Die Gymnasien sind so umzugestalten, dass sie auch den Bedürfnissen derer, die Medicin, Mathematik, Naturwissenschaften studiren oder sich den höheren technischen Fächern widmen wollen, genügen.

Daneben sind nur ausnahmsweise, etwa in Grossstädten oder hervorragend industriellen Gegenden, Realschulen mit 9jährigem Cursus zu belassen. Die Masse der bestehenden Realschulen sind (sic) entweder in „höhere Bürgerschulen" oder Gymnasien umzuwandeln. —

Ein ausführlicher Bericht über die Verhandlungen ist uns für dieses Heft leider zu spät zugegangen. Wir können denselben daher erst im Julihefte bringen nnd bitten um Geduld bis dahin.

Berlin. Dr. M. Strack.

3. Die Realschulfrage in Norwegen.*)

Bis zum Jahre 1869 waren die höheren Schulen in Norwegen entweder reine »Lateinschulen«, wo die sogenannten classischen Sprachen die

*) Die Realschulfrage beschäftigt denkende Männer nicht bloss in Preussen; sie ist, kann man sagen, eine europäische Frage. In England, Frankreich, Russland wird sie, ob auch die politischen Zeitungen wenig darüber berichten, auf das eifrigste erörtert. Am befriedigendsten dürfte sie in der deutschen Schweiz und in Norwegen gelöst sein. Die obigen Mittheilungen werden daher den Lesern des Central-Organs nicht unwillkommen sein. Ich verdanke dieselben einem Lehrer aus Christiania, der diesen Winter eine Schulreise in Deutschland machte, namentlich in Hamburg, Berlin und Leipzig längere Zeit verweilte. Aus seinen Mittheilungen über das norwegische Lehrverfahren und seinen Beobachtungen über das unsrige war zu entnehmen, dass wir auf unsern Lorbern etwas lange geruht haben. Dr. H. Beck.

Centralfächer waren, oder combinirte »Latein- u. Realschulen«, die preussischen Realschulen I. O. ähnlich waren, doch so, dass Latein und Griechisch nicht obligatorische, sondern facultative Fächer waren und eine höhere reale Bildung wohl versprochen, aber sehr selten gegeben wurde, weil die Realschüler gewöhnlich die Schule schon von den unteren Classen verliessen. Die Facultätsstudien nämlich standen nur denen offen, welche die sog. classischen Sprachen in der Schule betrieben hatten, während die höhere reale Bildung keine besondere Berechtigung gewährte. Gegen dies Verhältniss und für die neueren Sprachen und die Naturwissenschaften, denen keine ihrer Bedeutung im praktischen Leben entsprechende Stelle in der Schule eingeräumt war, kämpften schon seit langer Zeit die Anhänger der realen Bildung, und ihnen schlossen sich die grosse Menge nicht nur der Bauern, Geschäftsleute und anderer, denen die »classische Bildung« immer fremd geblieben war, sondern auch viele Beamte und andere, die ihr doch näher getreten waren, an. Der Kampf war ebenso hartnäckig und hitzig wie langwierig. Die Argumente, die beide Parteien vorführten, waren fast ganz dieselben, die jetzt im ähnlichen Kampfe in Deutschland geltend gemacht werden. Ueber den Gang des Streites wird die Mittheilung genügen, dass die Realisten immer grösseres Terrain gewannen, und dass sie sich allmählich mehrere Veränderungen in dem Lehrplan errangen, die ihnen den Boden für die Hauptschlacht günstig machen konnten. Diese Hauptschlacht war die Verhandlung in dem Landtage über das Unterrichtsgesetz, das in einer von der Regierung berufenen Conferenz von Männern beider Richtungen ausgearbeitet war; den Sieg trug — um parlamentarisch zu reden — das linke Centrum davon. Die Schulordnung, die dann 1869 gesetzlich wurde, ist allmählich in sämmtlichen Schulen eingeführt worden. Die Hauptaufgaben, die diese Ordnung zu lösen sucht, sind: 1) allgemeine Schulen einzurichten, d. h. Schulen, die alle Schichten der Bevölkerung — mit Ausnahme der leiblich und sittlich verkommenen, für die es besondere Armenschulen giebt, — so genau wie möglich zu vereinigen, damit kein socialer Riss entstehen könne;*) und 2) die humanistische und realistische Bildung als gleichberechtigte Bildungsarten anzuerkennen.

Die Vorschule (vom erfüllten 6. bis zum 9. Jahre des Zöglings) wird, weil sie nicht als Staatssache, sondern als Gemeindesache angesehen wird, nicht von dem Gesetze betroffen. Die Staatsschulen, d. h. Schulen, die vom Staate anerkannt werden und Zuschuss bekommen können, umfassen: die Mittelschule und die beiden Gymnasien, das lateinische und das realistische.

---

*) Dass die Schulfragen nicht bloss pädagogische, sondern auch politische und sociale sind, begreifen leider noch immer sehr wenige Schulmänner, Politiker und Socialisten. Je mehr die Vorschulen bei uns schon die Kinder von 6 Jahren sondern, desto mehr werden die höheren Schulen Standesschulen, desto mehr helfen sie den Unterschied, den schon die Verschiedenheit des Besitzes begründet, auch auf das geistige Gebiet übertragen. Es ist unglaublich, mit welcher Vornehmheit schon jetzt die sogenannten Gebildeten auf Arbeiter wie auf eine Art Parias herabsehen, und welch eine Menge Hass in diesen sich aufhäuft. Die Schweizer und die Norweger haben diese Gefahr zeitig erkannt und ihr durch die allgemeine Volksschule vorgebeugt. Sie besteht auch bei uns jetzt noch in manchen Gegenden, wie im Münsterlande, und bestand früher, bis aus finanziellen Gründen die Vorschulen eingerichtet wurden, allgemein. Warum wohl der Kronprinz des deutschen Reiches seine Söhne in eine öffentliche Schule schickt?

Die Mittelschule umfasst 6 einjährige Classen. In den ersten (die Classen werden von unten ab gezählt) wird mit Deutsch als der ersten fremden Sprache angefangen, diese und die Muttersprache (beide zusammen 10 Stunden wöchentlich) bilden die Centralfächer der drei untersten Mittelschulclassen. In der zweiten wird mit Botanik und Zoologie angefangen, und von dieser Classe ab gewinnen die naturwissenschaftlichen Fächer in jeder höheren eine immer grössere Bedeutung. In der vierten Classe (Normalalter der Schüler 12—13 Jahr) tritt eine Trennung der humanistischen und der realistischen Bildung ein; als ein neues Fach kommt nämlich in dieser Classe entweder Lateinisch oder Englisch hinzu; in den anderen Stunden ist der Unterricht für beide Linien gemeinsam. In der fünften Classe fängt die englische Linie mit Französisch an. Am Ende der sechsten Classe wird das sogenannte Mittelschulexamen abgelegt, das ein sehr wesentliches Glied in der ganzen Organisation ist. Für die, die studiren wollen, ist ein Zeugniss von diesem Examen die Bedingung des Eintritts in eines der beiden Gymnasien. Diejenigen, die nicht studiren wollen, sucht man dadurch länger in der Schule zu halten, dass die Schule ihnen Gelegenheit bietet mit einem Zeugniss von einer gewissermassen »abgerundeten« Bildung ins praktische Leben zu treten; und ausserdem ist ein solches Zeugniss für Anstellung im Postfach, bei der Telegraphie u. s. w., zu verschiedenen technischen Schulen erforderlich; es ist auch in allen privaten Geschäften als Empfehlungsschein von der grössten Bedeutung. Die, welche sich den Facultätsstudien widmen wollen, gehen — wenn sie Lateinisch gelernt haben — ins lateinische Gymnasium, — wenn Englisch — ins Realgymnasium. Im lateinischen reihen sich Griechisch und Französisch den früheren Fächern an; das Hauptgewicht liegt auf den sog. classischen Sprachen, die jedoch nicht so betrieben werden dürfen, als wäre das Ziel eine Fähigkeit im Lateinsprechen oder -schreiben den Schülern mitzutheilen; die schriftlichen Uebungen beschränken sich auf Uebersetzungen in die Muttersprache,*) und die meisten Stunden werden auf die Autoren verwendet. Die übrigen Fächer sind die schon in der Mittelschule betriebenen, Deutsch ausgenommen, für welche Sprache keine Zeit gefunden werden kann (was gewiss einer der schwächsten Puncte des Planes ist, denn der 6jährige Unterricht in der Mittelschule kann unmöglich ausreichen, um genügende und feste Kenntnisse zu geben). Im Realgymnasium liegt das Hauptgewicht auf den Naturwissenschaften; nebenher nehmen jedoch die neueren Sprachen und Geschichte eine bedeutende Stelle ein.

Ein neues und zwar obligatorisches Fach im Realgymnasium ist Altnorwegisch, das jedoch nicht in den Plan aufgenommen ist, um Gelegenheit zu tiefgehenden grammatischen Studien**) zu geben, sondern aus nationalen, patriotischen Rücksichten und wegen der kennenswerthen Litteratur (Edda, viele Sagen).

---

*) Grammatische Uebungen im Uebersetzen aus der Muttersprache in die lateinische und griechische hielt auch mein Gewährsmann für nöthig, weil sonst viel Ungründlichkeit und Schwierigkeit bei der Lectüre sich herausstellt; jedoch stimmte er mir darin vollkommen bei, dass diese Uebungen bei uns eine viel zu grosse Ausdehnung haben, und dass mündliches Uebersetzen aus einem Uebungsbuche und hin und wieder eine schriftliche Arbeit völlig ausreichen. B.

**) Leider soll bei uns das Mittelhochdeutsche auch oft grammatisch so misshandelt werden wie das Latein, und das Nibelungenlied lediglich als Unterlage für grammatische Subtilitäten dienen. B.

Beide Gymnasien umfassen drei einjährige Classen.*) Den Abiturienten von einem Lateingymnasium stehen alle Facultäten offen; die Berechtigungen der Realabiturienten sind noch nicht ganz festgestellt; die naturwissenschaftlichen Facultäten stehen ihnen natürlich offen, ebenso die neuere Philologie; ein Antrag, dass ihnen auch die juristische und die medicinische geöffnet werden sollen, liegt eben in diesen Tagen (Anfang März) dem Landtag vor, und die Wahrscheinlichkeit spricht dafür, dass er nicht abgelehnt wird. Es scheint mir auch wahrscheinlich zu sein, dass in wenigen Jahren die Realisten sich überall Zutritt errungen haben werden.

Die höchste Leitung des Schulwesens ist bei dem Ministerium, das alles, was das innere Leben der Schule betrifft, sehr genau, zu genau regulirt.

Die Schulen bestehen nie ausschliesslich durch die Zuschüsse des Staates, sondern die Gemeinden müssen immer eine Summe beitragen, die früher den Kosten des Gebäudes und der Schuleinrichtung gleichkam, in den letzten Jahren aber bedeutend erhöht und für jede Gemeinde festgestellt ist.

Die Gemeinde-Vertretung bestimmt, ob eine höhere Schule und von welcher Art einzurichten sei; beide Gymnasien befinden sich nur in den grössten Städten, in den kleineren nur das eine oder gar keins.

Von der Gemeinde-Verwaltung wird den Schulen ein Curatorium gesetzt, das gesetzlich eine ziemlich bedeutende Macht hat, die jedoch gewöhnlich nur auf ökonomische Fragen angewendet wird. Die Directoren sind von dem Ministerium sehr abhängig.**)

Berlin. Dr. H. Beck.

4. Die Thätigkeit des russischen Unterrichtsministeriums im Jahre 1874.

Das Journal des Unterrichtsministeriums enthält wie in den letztvergangenen Jahren so auch diesmal in seinem Februarhefte eine Uebersicht über die Thätigkeit des genannten Ministeriums im abgelaufenen Jahre. Diesem sehr interessanten Aufsatze entnehmen wir die folgenden Daten:

I. Gelehrte Institute und Gesellschaften.

Unter den gelehrten Instituten nimmt die Akademie der Wissenschaften dem Umfang wie der Bedeutung nach die erste Stelle ein. Dem entsprechend ist für das Gedeihen der Akademie auch im letzten Jahre durch Vermehrung der ihr zugewiesenen materiellen Mittel gesorgt worden. Der Etat für ihre Bibliothek und ihre Museen erfuhr eine Erhöhung um 14,889 Rbl., also auf 34,814 Rubel. Das physikalische Hauptobservatorium kann auf die Veröffentlichung seiner meteorologischen Beobachtungen künftig 8000, statt der bisherigen 4000 Rbl. verwenden. Die Sammlungen

*) Auch die süddeutschen und österreichischen Schulen haben, so viel ich weiss, nur einjährige Classen und Curse. Die Zweijährigkeit unserer Classen (in Preussen) von III—I halte ich für grosse Zeitvergeudung und für eine Verführung sich das erste Jahr gehen zu lassen. Unter der Masse der Reformvorschläge ist die Beseitigung der zweijährigen Curse und Einführung einjähriger unter Vermehrung der Classen von 6—8 noch kaum gemacht; haben sich die zweijährigen Curse wirklich allenthalben so bewährt, dass kein Zweifel an ihrer Richtigkeit auftaucht?

**) Ich erinnere daran, dass Norwegen einen Flächeninhalt von 5751 □Meilen und eine Bevölkerung von 742,000 Menschen hat, dass also eine Centralisation erträglicher ist als in grossen Staaten wie Preussen. Zudem steht an der Spitze der Unterrichts-Verwaltung ein Schulmann, wie an der der Kirchen-Angelegenheiten ein Geistlicher. B.

der Akademie wurden ausserordentlich bereichert durch den Ankauf der naturhistorischen Collection unseres bekannten Reisenden Prshewalski (für 10,000 Rbl.), über welche in dieser Zeitung (1873, Nr. 276, Montagsblatt Nr. 42) eingehend berichtet worden ist. — Die Ausgaben für die meist erfolgreichen Beobachtungen des Vorübergangs der Venus an der Sonnenscheibe beliefen sich auf 35,000 Rubel.

Der Moskauer Gesellschaft für altrussische Kunst wurden 3000 Rbl. bewilligt; 6000 Rbl. für die Dauer von sechs Jahren der Kaiserlich russischen historischen Gesellschaft zur Herausgabe einer bedeutenden Menge geschichtlicher Materialien. Neu gegründet wurde (in St. Petersburg) eine Gesellschaft für classische Philologie und für Pädagogik.

II. Universitäten und höhere Lehranstalten.

Hinsichtlich der Universitäten richtete das Ministerium sein Hauptaugenmerk auf folgende Puncte: immer vollständigere Besetzung der Lehrstühle, Heranbildung von Professoren, Ermunterung der bei den Universitäten bestehenden gelehrten Gesellschaften, Vermehrung und Verbesserung der Sammlungen, Laboratorien, Kliniken u. s. w., Verstärkung der materiellen Mittel.

Die Naturforschergesellschaft bei der St. Petersburger Universität empfing für eine Expedition nach dem Aralsee und dem Kaspischen Meere 10,000 Rbl.

Die St. Petersburger Universität erwarb für 6000 Rbl. die paläontologische Collection des Akademikers Eichwald. Dorpat war im Stande, besonders die medicinischen Universitätsinstitute zu verbessern. Der Etat dieser Hochschule ist vom laufenden Jahre (1875) an um 21,750 Rbl. erhöht. Moskau verwendete die von den Herren Gubonin (15,000 Rbl.) und Permikin (10,000 Rbl.) geschenkten Summen für das zoologische Museum, bedeutende Reichsmittel für den Bau eines neuen anatomischen Theaters und des Katharinen-Krankenhauses. In Kiew sollen neue Kliniken errichtet werden, und der Herr Finanzminister hat zu diesem Zweck 150,000 Rbl. bewilligt; doch ist die endgültige Genehmigung durch den Reichsrath noch nicht erfolgt.

Am Kaiserlichen historisch-philologischen Institut ist die geschichtliche Abtheilung eingegangen, so dass jetzt nur noch Lehrer der alten Sprachen und des Russischen ausgebildet werden. An Geschichtslehrern ist augenblicklich kein Mangel, wohl aber an Lehrern der eben genannten Fächer. Früher war für alle Zöglinge dieser Anstalt das Erlernen der deutschen Sprache obligatorisch. Jetzt ist es ihnen freigestellt, ob sie Französisch oder Deutsch lernen wollen. Wir vermögen nicht uns mit dieser Aenderung einverstanden zu erklären, weil bei dem gegenwärtigen Stande der Philologie ein tüchtiger Philologe ohne Kenntniss der deutschen Sprache nicht denkbar ist.

Das Lyceum des Fürsten Besborodko in Njeshin konnte schon seit Jahren wegen gänzlich unzureichender Mittel Nichts leisten. Jetzt ist die Umwandlung in ein zweites historisch-philologisches Institut Allerhöchst bestätigt und der frühere Etat von 14,250 Rbl. auf 73,914 Rbl. erhöht worden. Die Eröffnung des neuen Instituts soll am Anfang des nächsten Schuljahres erfolgen.

III. Gymnasien und Progymnasien.

Eine der wichtigsten Massregeln ist der am 8. (20.) Juni 1874 Allerhöchst genehmigte Reichsrathsbeschluss, dass nicht nur vier-, sondern auch sechsclassige Progymnasien einzurichten seien, und dass das Unterrichts-

ministerium noch in demselben Jahre 15 vierclassige Progymnasien in sechsclassige umwandeln könne. Die Veranlassungen zu diesem Beschlusse waren folgende: Durch das Gesetz über die Dienstpflicht wurden an die Vollendung eines vierjährigen Gymnasialcursus fast gar keine Rechte geknüpft, desto wichtigere aber mit dem sechsjährigen Besuch eines Gymnasiums (oder einer Realschule) verbunden (anderthalbjähriger Dienst). Ferner wollte man die Eltern in den Stand setzen ihre Söhne möglichst lange in ihrer Nähe zu haben, theils aus Rücksicht für das Familienleben und die moralische Erziehung der Jugend, theils wegen der hohen Kosten, welche mit der Unterbringung der Knaben in den Pensionen der Gouvernementsgymnasien verbunden sind. In Folge des in den letzten Jahrzehnten erheblich gesteigerten Bildungsbedürfnisses erschien Vielen die durch vierclassige Progymnasien gewährte Bildung unzureichend. Endlich muss die Vergrösserung des Umfangs der Progymnasien auch ermunternd auf die Lehrer einwirken, denen dadurch Gelegenheit geboten wird auch in höheren Classen Unterricht zu ertheilen.

Ausser der oben erwähnten Umwandlung von 15 Anstalten (3 in St. Petersburg, in Wilna, Mosyr, Kiew, Ostrog, Gluchow, Chersson, Ananjew, Pensa, Jelatom, Korotschansk, Jakutsk, Nikolajew in Ostsibirien) wurden 15 neue vierclassige Progymnasien gegründet, und zwar 2 in St. Petersburg, je eins in Moskau, Odessa, Sserpuchow, Wolsk, Bjelin, Ssurash, Priluki, Kolomna, Jegorjewsk, Rosslawl, Kassimow, Rshew, Achtyrk, und drei Progymnasien (Kasan, Kiew, Odessa) in vollständige Gymnasien verwandelt. Neu gegründet wurden ferner ein Gymnasium in Bjelgorod und ein Progymnasium in Pawlograd.

Am 11. December 1874 beantragte der Herr Unterrichtsminister die Errichtung von Progymnasien in Narwa und in Zarizyn.

Die Eröffnung weiterer Anstalten wird nicht so sehr durch die Grösse der dafür aufzuwendenden Summe als durch den Lehrermangel erschwert.

An der Errichtung und Erhaltung der Mehrzahl der genannten Anstalten haben sich die örtlichen Landschaften und Gemeinden mit erheblichen Summen betheiligt: man darf daher hoffen, dass sie sich das Gedeihen dieser Schulen auch ferner werden angelegen sein lassen.

Der Heranbildung tüchtiger Lehrer der alten Sprachen soll unter Anderm auch das im August 1873 an der Leipziger Universität gegründete, unter Ritschl's Leitung stehende Seminar dienen. Die Zahl der Stipendiaten betrug Anfangs 20, jetzt 25; die Vermehrung auf 30 ist bereits beantragt. Dass das Ministerium die Aufnahme nichtrussischer Slawen, wie es scheint, nach und nach einstellen will, ist sehr zu billigen: Wahrscheinlichkeit wie Erfahrung sprechen nicht dafür, dass gerade die besten Elemente der westlichen Slaven sich dazu drängen werden Lehrer in Russland zu werden.

Bekanntlich hat das Gymnasialstatut von 1871 den Cursus der obersten (siebenten) Classe zweijährig gemacht. Nachdem nun bereits in einigen Anstalten mit Genehmigung des Herrn Ministers die Schüler der beiden Jahrgänge auch räumlich getrennt worden, ist jetzt die allgemeine Einrichtung einer achten Classe beantragt. Da hierzu ein jährlicher Mehraufwand von 173,340 Rbl. erforderlich sein wird, soll die Massregel erst im Verlauf von vier Jahren vollständig durchgeführt werden. Die räumliche Trennung der beiden ältesten Jahrgänge, (welche übrigens in nicht wenigen Gymnasien schon durch die grosse Schülerzahl geboten ist), hat so in die Augen springende pädagogische Vortheile, dass wir von einer Aufzählung derselben an dieser Stelle absehen können.

Die Schule soll nicht nur Kenntnisse mittheilen, sondern auch moralisch bildend und erziehend wirken. Diesen Zweck zu fördern sind die »Regeln für die Schüler« und die »Regeln über die Strafen« bestimmt (beide vom 4. Mai 1874). Zwar stimmen wir nicht mit allem in diesen Verfügungen Enthaltenen*) überein, doch ist schon das Vorhandensein einheitlicher Bestimmungen ein grosser Vortheil.

Der Erfolg bei den Versetzungsprüfungen war früher fast nur von den beim mündlichen Examen gegebenen Antworten abhängig: nach den neuen Prüfungsregeln soll, wie der Herr Minister auch in diesem Berichte betont, das Hauptgewicht auf Fleiss und Leistungen während des ganzen letzten Schuljahres gelegt werden. »Es kann nicht der geringste Zweifel darüber bestehen, dass die frühzeitige Gewöhnung der Schüler an strenge und genaue Erfüllung ihrer Pflichten in der Folge die Zahl der erfolgreich fortschreitenden erhöhen, zugleich aber auch ihre Moral verbessern und jener Zügellosigkeit ein Ende machen wird, an der immer noch ein erheblicher Theil unserer lernenden Jugend in den höheren Lehranstalten leidet«.

Ueber den Erfolg der Reifeprüfungen wird bemerkt, dass in 79 Regierungsgymnasien (ohne die Lehrbezirke Dorpat und Warschau, doch mit dem Rigaer Alexandergymnasium), 8 Privatgymnasien und 3 Kirchenschulen 1098 junge Leute (49 mehr gegen 1873) sich dem Abiturientenexamen unterzogen und 777 (92 mehr gegen 1873) dasselbe bestanden. Von den sogenannten Wilden (d. h. den nicht im Gymnasium Unterrichteten) bestand nur der vierte Theil das Examen; in den Privatgymnasien erhielten diesmal 64 pCt. (im Vorjahre nur 32 pCt.) das Zeugniss der Reife. In den anderen Gymnasien stieg die Zahl der mit dem Zeugniss entlassenen Schüler um reichlich 2 pCt., nämlich auf 78 pCt. (681 von 872). In den acht Gymnasien des Dorpater Bezirks bestanden 85 pCt. der Anstaltsschüler, 46 pCt. der »Wilden« die Prüfung.

Die Zahl der Schüler in den Gymnasien und den Progymnasien hat sich nicht unerheblich vermehrt (im Kiew'schen Bezirk um 480, im Petersburger um 200); eine genaue Ziffer kann jedoch nicht angegeben werden, da noch nicht von allen Lehrbezirken Berichte eingegangen sind.

IV. Realschulen.

Da im Jahre 1873 nicht weniger als 23 Realschulen eröffnet worden, handelte es sich im letztvergangenen Jahre vornehmlich um angemessene Entwickelung der neugegründeten Anstalten. So trat denn 1874 nur eine Realschule hinzu, die in Melitopol. Im Weichseldistrict gab es bisher zwei Realgymnasien (Warschau, Wlozlawsk) und ein Realprogymnasium (Lowitsch). Diese wurden mit Allerhöchster Genehmigung am Anfang des Schuljahres 1874/75 in sechsclassige Realschulen verwandelt. Im Jahre 1875 sollen folgende sieben Realschulen, zu deren Einrichtung und Erhaltung die Landschaften und die Gemeinden bedeutende Summen bewilligt haben, eröffnet werden: Nowgorod, Tula, Twer, Jekaterinoslaw, Murom, Nowosybkow, Kaluga. Die Bewilligung eines jährlichen Staatszuschusses von 115,110 Rbl. ist bereits beim Reichsrath beantragt worden.

Gegenstand besonderer Sorge war die Heranbildung tüchtiger Lehrer. Um Lehrer der Handelswissenschaften zu erhalten, wurden in St. Petersburg zwölf Stipendien für Juristen gegründet, welche schon

*) Die St. Petersburger Zeitung brachte s. Z. einen besonderen Artikel über die obengenannten Erlasse. D. Red.

die Verwaltungs-Wissenschaften studirt haben. Junge Leute, welche den Cursus in der physiko-mathematischen Facultät beendet hatten, wurden theils zur höheren technischen Lehranstalt in Moskau, theils ins Ausland commandirt, um sich auf das Lehren der Chemie und der Mechanik vorzubereiten.

Eine Reihe von Verfügungen, welche sich auf Verwaltung, Disciplin, Prüfungen u. s. w. beziehen, übergehen wir hier.

V. Weibliche Gymnasien und Progymnasien.

Da das Gesetz vom 24. Mai 1870 über den Unterricht in den weiblichen Lehranstalten nur wenige Andeutungen enthielt, wurde ein ausführlicher Unterrichtsplan ausgearbeitet und am 31. Aug. 1874 vom Minister bestätigt. Durch diesen Unterrichtsplan ist den Mädchen, welche es wünschen, die Möglichkeit gegeben Lateinisch, Griechisch und Pädagogik zu lernen.

Der Staat unterstützt die weiblichen Gymnasien und Progymnasien jetzt jährlich mit 150,000 Rbl.

Die Gleichstellung der weiblichen Gymnasien und Progymnasien im Warschauer Lehrbezirk mit denen in den anderen Theilen des Reichs ist beabsichtigt.

VI. Stadtschulen.

Nach dem Statut vom 31. Mai 1872 sollen bekanntlich die Kreisschulen in Stadtschulen umgewandelt werden. Eine solche Umwandlung hat jedoch bis jetzt erst mit 5 Schulen stattgefunden. Einschliesslich der drei neugegründeten (in Warschau, Reval, Berdjansk) gab es also am 1. Januar 1875 nur acht Stadtschulen. Ueber 400 Kreisschulen sind noch zu reorganisiren. Diese Langsamkeit kann nicht Wunder nehmen, wenn man bedenkt, dass es so sehr an brauchbaren Lehrern fehlt. Im Jahre 1872 wurden Lehrerinstitute in St. Petersburg und in Moskau eröffnet, 1874 in Feodosia (für den Odessaer Bezirk) und in Gluchow (für den Kiewer Bezirk). In diesem Jahre wird das Institut in Wilna seine Wirksamkeit beginnen. Auch für die Bezirke Kasan und Charkow sollen Lehrinstitute errichtet werden.

Um die Heranbildung tüchtiger Lehrer zu beschleunigen, hat man seit 1873 Kreisschullehrer nach Petersburg und Moskau commandirt, damit sie die bei den dortigen Instituten eingerichteten pädagogischen Curse durchmachen. Jedem Institute sind jetzt zur Unterstützung dieser Lehrer 400 Rbl. jährlich bewilligt worden.

VII. Elementarschulen.

Das wichtigste Ereigniss auf dem Gebiete des Elementarschulwesens ist ohne Zweifel das Gesetz vom 25. Mai 1874. »Dies Gesetz schützt unsere Volksschule vor allen schädlichen Einflüssen, giebt der Geistlichkeit, den Landschaften, der Stadtbevölkerung und dem Adel die Möglichkeit an der Entwicklung der Elementarschulen mitzuwirken, stellt die Adelsmarschälle an die Spitze der Schulräthe und erhöht den Einfluss des Unterrichtsministeriums in Allem, was den Unterricht anbetrifft, ganz bedeutend.«

In den 34 Gouvernements, welche die Landschaftsinstitutionen haben, ist je ein Volksschuldirector eingesetzt, dem zwei Inspectoren als Gehülfen beigegeben sind. Die Zahl der Inspectoren wird in den grösseren und den an Schulen reicheren Gouvernements wohl bald vermehrt werden müssen.

Am Anfang des Jahres 1874 gab es 45 Lehrerseminare. Von die-

sen wurden 31 durch die Regierung erhalten, 12 durch die Landschaften, 1 von einer Privatperson, 1 von der Marienbrüderschaft in Moskau. Im Laufe des Jahres wurden 4 neue Regierungsseminare eröffnet (Pskow, Woltschansk, Pensa, Nowüi-Bug); das Seminar in Poliwanow wurde aus einem landschaftlichen zu einem staatlichen. Die Errichtung fernerer drei Anstalten in Neswish (Gouv. Minsk), Ostrog (Gouv. Wolhynien) und Tscherepowez (Gouw. Tschernigow) ist bereits genehmigt, wird aber erst im laufenden Jahre erfolgen. Beantragt ist die Eröffnung je eines neuen Seminars für die Lehrbezirke St. Petersburg, Moskau, Charkow, Kasan, Odessa und Wilna, wodurch dem Reichsschatze eine jährliche Ausgabe von 99,760 Rbl. erwachsen wird. Projectirt endlich sind Seminare in Jelisawetin (Gouv. Ufa), Woronesh und Poltawa.

Das Ministerium wünscht, dass die Elementarlehrer möglichst vom Lande (wo sie ja wieder zu wirken haben) stammen und in den zweiclassigen Dorfschulen vorgebildet seien. Um dies zu bewirken, sollen die austretenden fähigen Zöglinge der letztgenannten Anstalten materielle Unterstützung erhalten.

Mehrere Directoren und Lehrer von Lehrerseminaren wurden ins Ausland gesendet (mit einem Kostenaufwande von 11,400 Rbl.) und brachten interessante und nützliche Nachrichten über die dortigen Anstalten.

Im Jahre 1874 fanden 66 Lehrercongresse in verschiedenen Theilen des Reiches statt. Diese Congresse haben den Zweck die pädagogische Weiterbildung der Lehrer zu fördern.

Der Staatszuschuss für die Volksschulen wurde um 100,000 Rbl. erhöht. Da auch diese Summe den Bedürfnissen durchaus nicht genügt, hat der Herr Minister für das Jahr 1875 einen neuen Ergänzungscredit von 200,000 Rbl. beantragt.

Die Frage betreffs der Unterstützung der Volksschulen in den Gouvernements ohne Landschaftsinstitutionen blieb unentschieden. Daher wird die dort 1868 eingeführte Steuer auch im letzten Jahre von den Kronsbauern erhoben.

Am 20. November 1874 wurden die Baschkiren-, Kirgisen- und Tatarenschulen dem Unterrichtsministerium untergeordnet. Diese Massregel ist auch in politischer Hinsicht wichtig. »Die muselmännischen Schulen dienten, da sie sich bis jetzt ausserhalb jeder Regierungsaufsicht befanden, als Ausgangspunct für die Verbreitung einer allem Russischen feindlichen Propaganda und für die Entwicklung eines Fanatismus, der die Verbindung der Tataren mit der nationalrussischen Bevölkerung hindert.«

Der Einführung der allgemeinen Schulpflicht (s. unsern Aufsatz in dieser Zeitung Nr. 14, 15) geschieht keine Erwähnung.

Wir schliessen unsern Bericht mit dem Ausdruck der Anerkennung für die ausserordentlich vielseitige und unermüdliche Thätigkeit des Unterrichtsministeriums und mit dem Wunsche, der Herr Minister möge ausser den sehr dankenswerthen Jahresberichten auch einmal eine Uebersicht über die Leistungen innerhalb eines grösseren Zeitraumes (etwa der letzten neun Jahre) veröffentlichen. Erst der Rückblick auf einen längeren Zeitabschnitt giebt den richtigen Massstab zur Würdigung der gemachten Fortschritte. M. x. (St. Petersburger Zeitung.)

V. Personalnachrichten.

1. Der Oberlehrer Spangenberg ist vom Gymnasium zu Hanau an das Realgymnasium zu Wiesbaden berufen worden.

2. Desgl. der Realschul- und Gymnasiallehrer R. Wilke zu Insterburg als Oberlehrer an die höhere B. S. und das mit ihr in Verbindung stehende Gymnasium zu Hamm.

3. An der R. S. zu Iserlohn ist die Beförderung des Lehrers F. A. Reier zum Oberlehrer genehmigt worden.

4. Director Dr. Ferdinand Ranke an der Königl. R. S. zu Berlin feierte am 10. April d. J. sein funfzigjähriges Amtsjubiläum.

5. An der H. B. S. zu Breslau ist die Wahl des Prorectors Dr. Carstaedt zum Rector bestätigt worden.

6. Der interimististische Lehrer Carl Bahls ist an der Prov.-Gewerbeschule zu Hagen definitiv angestellt worden.

7. Dem Schulamtscandidaten Dr. Michael Holzmann ist eine ordentliche Lehrerstelle an der Sophien-Realschule zu Berlin verliehen worden.

8. Bei der R. S. zu Neisse ist die Beförderung des Lehrers August Pohl zum Oberlehrer genehmigt worden.

9. Der Lehrer G. Mix ist von der R. S. zu Potsdam an ein Gymnasium übergegangen.

10. Im Königreich Sachsen wurden angestellt: Ernst Hesse, provisorischer Oberlehrer an der in der Entwickelung begriffenen Realschule in Wurzen, als ständiger Oberlehrer an der zur Entwickelung gelangenden Realschule in Leisnig; Ernst Julius Leistner, Candidat des höheren Schulamts, als provisorischer Oberlehrer an der Realschule II. Ordnung in Mittweida; Oskar Böhme, bisher provisorischer Oberlehrer an der Realschule zu Reichenbach, als ständiger Oberlehrer an derselben; Candidat Julius Edmund Paul Künstler aus Kottbus als ständiger und Gustav Bernhard Blanchard sowie Dr. Arnold Hagemann als provisorische Lehrer an der zur Entwickelung gelangenden Realschule II. Ordnung in Grossenhain; Hermann Leopold Jacob, bisher stud. paed., als provisorischer Oberlehrer an der Realschule in Glauchau; Rudolf Eduard Franz, Domprediger und zeitheriger Lehrer an der Selectenschule zu Meissen, Adolf Eduard Müller, bisher Quartus an dasiger erster Bürgerschule, und Karl Wilhelm Hönicke, zeither Lehrer daselbst, als ständige Oberlehrer an der dortigen zur Entwickelung gelangenden Realschule II. Ordnung; Eduard Gronau, zeither Hülfslehrer an der Realschule in Tarnowitz, als ständiger Oberlehrer an der in der Entwickelung begriffenen Realschule zu Stollberg; Ernst Oswald Thürmer, Candidat des höheren Schulamts, als provisorischer Oberlehrer an der in der Entwickelung begriffenen Realschule zu Leisnig; Richard Beier, Candidat des höheren Schulamts, als ständiger Oberlehrer an der Realschule II. Ordnung in Crimmitschau; Dr. phil. Johannes Gelhorn, Lehrer an der Realschule in Trier, als ständiger Oberlehrer an der Realschule I. Ordnung in Zwickau; Gustav Robert Beyer, bisher provisorischer Oberlehrer an der in der Entwickelung begriffenen Realschule zu

Rochlitz, als ständiger Oberlehrer an dieser Anstalt; Dr. phil. Franz Martin Schröter, Karl Friedrich Edmund Wilke und Georg Adolf Richter, Candidaten des höheren Schulamts, als provisorische Oberlehrer an der Realschule in Leipzig; Dr. phil. Wilhelm Eduard Poetsch, Probelehrer an der Realschule in Schneeberg, als provisorischer Oberlehrer an derselben; Ernst Georg Oswald Fritzsche, Candidat des höheren Schulamts, als provisorischer Oberlehrer an der Realschule zu Zwickau; Friedrich Traumüller, Candidat des höhe-Schulamts, als Oberlehrer an der Nicolaischule zu Leipzig; Dr. phil. Karl Wilhelm Vollhering, Director der höheren Bürgerschule zu Löwenberg, als Director der Realschule II. Ordnung in Bautzen; Ernst Adolf Grosser, Zeichenlehrer in Spremberg, als solcher an der Realschule in Wurzen; Dr. phil. Karl Maas, provisorischer Oberlehrer an der Annenrealschule in Dresden, als ständiger Oberlehrer an derselben; Cand. theol. Bernhard John, als provisorischer Lehrer an der Realschule in Reichenbach; Gustav Wilhelm Schuberth, bisher Realschullehrer in Stollberg, als ständiger Oberlehrer an der in der Entwickelung begriffenen Realschule in Grossenhain; Johannes Quaas, bisher provisorischer Oberlehrer an der in der Entwickelung begriffenen Realschule I. Ordnung in Freiberg, als ständiger Oberlehrer an genannter Anstalt; Friedrich Nicolai, bisher Lehrer in Hamburg, Cand. Ernst Ludwig Schleicher und Dr. phil. Ferdinand Friedrich Gumpert, bisher Lehrer an der höheren Bürgerschule in Straussberg, als ständige Oberlehrer, sowie Karl Krumbach, bisher Privatlehrer in Teplitz, als ständiger Lehrer an der in der Entwickelung begriffenen Realschule II. Ordnung in Wurzen; Karl Otto Dost, Candidat des höheren Schulamts und vormaliger provisorischer Oberlehrer an der Realschule zu Schneeberg, als provisorischer Oberlehrer an der vereinigten Real- und Gymnasial-Anstalt in Plauen; Reinhard Moritz Zedtler, zeither städtischer Oberturnlehrer in Chemnitz, als ständiger Lehrer an der Realschule daselbst.

Vacanzen.

1. Anclam, H. B. S., neuere Sprachen, 2100 M.
2. Görlitz, Kgl. Gew.-S., neuere Sprachen, 2700 M.
3. Landsberg a. W., R. S. I. O., franz., Lat. (Math.), 1800—2250 M.
4. Limburg a. d. L., H. B. S., neuere Sprachen bis II. B. incl., 1950 M.
5. Rathenow, H. B. S., Deutsch und Geschichte, 3000 M.
6. Cassel, H. B. S., Franz. oder Geschichte, 1800 M.

Verantwortlicher Redacteur: Professor Dr. Max Strack.
Verlag von Otto Gülker & Cie. in Berlin.
Druck von Carl Jahncke (Franz Jahncke) in Berlin.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

III. Jahrgang. 1875. Juli.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des halben Jahrganges 8 Mark.
Beiträge werden an die Adresse der Redaction, Berlin S. W. (66 Kochstrasse), erbeten.
Nicht-Aufgenommenes folgt innerhalb 4 Wochen zurück.

I. Abhandlungen.

Die neue städtische Realschule in Strassburg.

Von Director Dr. Ludwig in Strassburg.

Am 1. October v. J. wurde die neue Realschule zu Strassburg i. E. eröffnet. Wir führten sie mit folgenden Artikeln ein.

I.

Was ist eine Realschule? welches ist das Wesen ihres Unterrichts? welcher Art sind die Zwecke und Ziele, die sie verfolgt? wie unterscheidet sie sich von den andern vorhandenen Schulen? So hört man noch oft fragen. Und darum soll es unser Bestreben sein in Folgendem kurz und gedrängt auf diese Fragen eine klare und bestimmte Antwort zu geben.

Die Schulen zerfallen in allgemein bildende und in Fach-Schulen. Die letzteren haben nur den Zweck dem Schüler diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu geben, die ihm zur Ausübung seines speciellen Berufes absolut nothwendig sind. Die allgemein bildenden Schulen wollen jedoch den ganzen Menschen erfassen, sein Gemüth vertiefen und veredeln, seinen Willen kräftigen und stärken, mit einem Worte ihn erziehen; sie sind also Erziehungsschulen.

Da das Haus nach unsern gesellschaftlichen Verhältnissen nicht mehr im Stande ist die Erziehung der Kinder zu übernehmen oder wenigstens ganz zu vollenden, so hat sich nach und nach die Nothwendigkeit der Errichtung von Erziehungsschulen ergeben. Diese haben Rücksicht zu nehmen auf die Wünsche des Hauses und auf die Bedürfnisse der zu Erziehenden. Da treten

denn zunächst verschiedenartige Forderungen und Bedürfnisse je nach der Verschiedenartigkeit der Geschlechter hervor: andere Mittel der Zucht, der Regierung und des Unterrichts sind anzuwenden bei der Erziehung von Mädchen, wieder andere, wenn es gilt Knaben zu Männern heranzubilden.

Von der Erziehung der Mädchen wollen wir hier ganz absehen und uns nur mit derjenigen der Knaben beschäftigen.

Das Hauptmittel zur Erziehung ist der Unterricht; daneben ist dieser sich auch Selbstzweck, weil er dem Schüler die ihm für das Leben und seinen künftigen Beruf nothwendigen und nützlichen Kenntnisse zu überliefern hat. Je nach der Verschiedenartigkeit des von den Eltern für ihre Söhne verlangten Unterrichts muss sich darum auch die Verschiedenartigkeit der Schulen richten. Das was man aber im Unterricht für Knaben verlangt und verlangen muss, wird bedingt durch ihre zukünftige Lebensstellung, also durch ihren einstigen Beruf. Die Verschiedenartigkeit der Berufsstände verlangt deshalb auch verschiedene Arten von Schulen.

Drei Hauptgruppen von Berufsständen springen jedem Beobachter unserer gesellschaftlichen Zustände und Verhältnisse sofort in die Augen. Die gelehrten Stände beschäftigen sich vorwiegend mit dem rein Geistigen; die arbeitenden Stände in der niederen gewerblichen Thätigkeit haben ihren Sinn besonders auf die praktische Ausführung dessen gerichtet, was andere ersinnen und anordnen; die mittleren und höheren gewerblichen Stände, die man gewöhnlich unter dem Namen »Bürgerstand« begreift, übernehmen die Vermittlung zwischen beiden vorhin erwähnten Ständen; sie sind selbst fortwährend geistig thätig, bevorzugen das Geistige vor dem Mechanischen und suchen überall das, was durch Nachdenken ersonnen und gefunden worden ist, in die Praxis umzusetzen, real zu gestalten. Selbstverständlich ist, dass diese Berufsstände nicht so scharf von einander getrennt sind, wie dies nach einer theoretischen Auseinandersetzung scheinen könnte; es giebt keine Schranken zwischen denselben, sondern ein stetiges Ineinanderübergehen findet statt, wie ja denn auch der einzelne Mensch, wenn Gott ihm Kräfte und Gaben verliehen hat, die hemmenden Schranken seiner Geburt überwindet und zu einem andern Stande emporstrebt, als derjenige seiner Eltern war. Bei der Trägheit der menschlichen Natur wird es aber im Allgemeinen die Regel bleiben, dass der

zukünftige Beruf des Einzelnen mehr oder weniger durch den Stand des Vaters und die äusseren Umstände und Verhältnisse der Familie bestimmt wird.

Diesen drei Gruppen von Berufsständen entsprechen drei verschiedene Arten von Schulen: das Gymnasium, die Volksschule und die Realschule.

Das Gymnasium (Lyceum) ist die Schule für die gelehrten Stände. Mit dem Verlassen der Anstalt ist die Ausbildung der Gymnasialschüler noch nicht abgeschlossen; dieselbe ist vielmehr nur Vorbereitungsschule auf die Universität, auf welcher der Einzelne sich erst seinem besondern Berufsstudium hingiebt. Darum hat das Gymnasium auf den künftigen Beruf seiner Zöglinge nur geringe Rücksicht zu nehmen; auch noch in spätern Schuljahren liegt dem Gymnasiasten der Gedanke an seinen zukünftigen Beruf ziemlich fern, er lebt noch mehr im Idealen, im Reiche des Gedankens und achtet noch wenig auf die Anforderungen des praktischen Lebens, auf welches sich vorzubereiten er noch Zeit in seinen kommenden Universitätsjahren hat.

Da alle Schüler des Gymnasiums dasselbe Ziel, die Reife für die Universitätsstudien, erstreben, so können diese Anstalten in ein-und-demselben Staate auch eine möglichst gleichmässige und übereinstimmende Organisation haben. Bei der ausgedehnten Zeit, welche die Zöglinge in dieser Anstalt zubringen, können sie das Ziel einer möglichst gleichmässigen und harmonischen Ausbildung derselben von allen Schularten am leichtesten und sichersten erreichen, und zwar vorzüglich durch den Unterricht, weshalb auch die erziehlichen Elemente hier mehr zurücktreten.

Hat das Gymnasium die ausgedehnteste Lehrzeit, so steht die Volksschule in dieser Hinsicht am weitesten von ihm ab.

Sie will ihren Zöglingen diejenige Bildung geben, die jeder im Volke besitzen muss. Ihre Lehrzeit richtet sich bei den einzelnen Schülern nicht darnach, ob sie das ideale Ziel der Schule erreicht haben, sondern nach dem durch die Gewohnheit und die Anforderungen des Lebens bestimmten Alter, in welchem sie einen speciellen Beruf ergreifen, als welches man durchschnittlich das 14. Jahr, die Zeit der Confirmation und ersten Communion, ansieht. Der Schüler der Volksschule muss deshalb in diesem Alter von den Gesichtspuncten der Schule aus eine gewisse Selbständigkeit und Reife erlangt haben; in den letzten Schuljahren muss schon sein Sinn auf seinen zukünftigen Beruf, der ihm so nahe

liegt, gerichtet sein. Daher hat sich die Volksschule in Bezug auf den Unterricht auf das Nothwendigste zu beschränken und demselben in allen Zweigen eine vorwiegend praktische und die Bedürfnisse der Berufskreise, aus welchen die Zöglinge stammen, berücksichtigende Richtung zu geben. Hieraus folgt wieder, dass die Volksschule je nach den verschiedenen Umständen und Verhältnissen grössere oder geringere Anforderungen an ihre Schüler zu stellen hat: anders werden dieselben in einer Stadt, anders auf dem Lande sich gestalten, und wieder anders, je nachdem Schüler verschiedenen Alters von mehreren Lehrern getrennt oder nur von einem zusammen unterrichtet werden. Zwischen Gymnasium und Volksschule steht nun die »Realschule« oder »höhere Bürgerschule«, wie sie auch treffend genannt worden ist.

Sie nimmt diejenigen Schüler auf, welchen die Lehr- und Lernzeit des Gymnasiums oder des Realgymnasiums (R. S. I. O.), auch ohne den Universitätscursus zu rechnen, zu lang ist, während dieselben auf ihre Ausbildung einen längeren Zeitraum ihrer Jugend verwenden wollen, als dies bei dem Zöglinge der Volksschule der Fall ist. Sie haben einestheils das Streben, wie die Schüler des Gymnasiums, sich eine wissenschaftliche Bildung anzueignen; überall ist ihr Sinn auf das Geistige gerichtet, und sie suchen das Gesetzmässige und Bleibende in dem flüchtigen Wechsel der Erscheinungen zu begreifen; anderntheils haben sie aber, gleich dem Zöglinge der Volksschule, schon frühzeitig Gelegenheit sich dem Realen zuzuwenden; sie suchen das geistig Erworbene praktisch zu gestalten und nach allen Seiten hin handelnd aufzutreten. Durchschnittlich ist für den Schüler der Realschule beim Verlassen derselben seine allgemeine Bildung abgeschlossen, und er wendet sich sofort der Berufsbildung zu. Darum muss sein Sinnen und Denken, sein Streben und Wollen schon in den letzten Schuljahren eine energische Richtung auf die Anforderungen seines künftigen Berufes nehmen, der für ihn ja das Nächstliegende ist, was er zu erstreben hat.

Die Dauer der Zeit, in welcher die Realschule ihre Aufgabe an den einzelnen Schülern zu lösen hat, lässt sich nicht nach theoretischen Gesichtspuncten bestimmen; es sind vielmehr rein äusserliche Rücksichten und Erwägungen praktischer Natur, durch welche der frühere oder spätere Austritt einzelner Schüler bedingt wird. Hält der Vater nach dem Masse seiner eigenen Bildung die Bildung seines Sohnes für genügend, oder glaubt er,

dass es für denselben Zeit sei mit der speciellen Berufsbildung den Anfang zu machen, so nimmt er ihn von der Schule hinweg. Für die meisten Eltern wird noch die Rücksicht auf die Erwerbung der Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienste massgebend sein.

Aus alldem folgt, dass die wenigsten Schüler der Realschule ihre Lehrzeit in derselben über das 17. Lebensjahr ausdehnen werden; das 16. Jahr wird wohl als Durchschnittsalter der Abgehenden zu betrachten sein. Nur in grösseren Städten und in Gegenden mit bedeutender Grossindustrie wird sich eine hinreichende Anzahl von Schülern finden, deren Eltern den Wunsch und Willen haben denselben für ihre Ausbildung noch ein oder zwei weitere Jahre zu gewähren.

Die Realschule ist zunächst Erziehungsschule und soll ihren Schülern eine allgemeine Bildung geben. Diese soll bei allen Bürgern eine möglichst gleichmässige und gleichartige sein. Daher müssen alle Realschulen gewisse gemeinsame Disciplinen haben, in welchen sie gleiche Ziele erstreben. Diese Forderung kann sich nur auf die ethischen, also die sprachlich-historischen, Fächer beziehen. Da der Schüler der Realschule mehr in der Gegenwart als in der Vergangenheit lebt und sein Augenmerk schon mit einer gewissen Vorliebe auf das praktische Leben richtet, so sind die alten Sprachen für ihn von keiner Bedeutung; statt dessen hat er sich mit besonderem Fleisse dem Studium der lebenden Cultursprachen zu widmen, bei uns denjenigen der deutschen, französischen und englischen. Aus gleichen Gründen tritt die alte Geschichte für ihn in den Hintergrund, während ein eingehendes Studium der neuern Geschichte ihn zum klaren Erfassen unserer staatlichen und politischen Verhältnisse befähigen soll, was wiederum ohne tiefere geographische Kenntnisse nicht möglich ist.

Die Realschule soll aber auch neben dem wissenschaftlichen den praktischen Sinn in ihren Schülern pflegen und wecken und Rücksicht auf den künftigen Beruf nehmen. Demnach müssen sie nach dieser Seite hin eine gewisse Freiheit der Entwickelung und der individuellen Gestaltung je nach den localen Umständen und Verhältnissen haben. Anders gestalten sich die Anforderungen an gewisse Leistungen der Realschule in einer Gegend, die vorzugsweise Landwirthschaft treibt, anders in einer solchen mit reichem Obst- und Weinbau, anders in einer Gebirgsgegend

mit Berg- und Hüttenwerken und wieder anders in einer grossen Handelsstadt.

Je nach diesen localen Verhältnissen werden einzelne naturwissenschaftliche Disciplinen, wie Botanik und Zoologie, oder die Mineralogie und Geologie nebst Physik und Chemie, bevorzugt werden, während sonst wieder der Mathematik, dem praktischen Rechnen und Zeichnen ein grösserer Spielraum gewährt werden muss.

Der Schüler muss aber auch in der Realschule an praktische Thätigkeit gewöhnt werden. Die Arbeiten in den Laboratorien, in den Schulwerkstätten, die den Realschulen nie fehlen sollten, bilden deshalb einen sehr wichtigen Zweig des Unterrichts.

Für kleinere Städte ist die Realschule auf das nothwendigste Mass zu beschränken: sie besteht aus 6 aufsteigenden Classen mit je einjährigem Cursus und gewährt ihren Abiturienten die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienste.

Wie die Realschule nun in unserer Stadt am zweckmässigsten und den Anforderungen des praktischen und gewerblichen Lebens entsprechendsten zu gestalten sein wird, gedenken wir demnächst zu zeigen.

II.

In unserm ersten Artikel haben wir gezeigt, dass eine Realschule, insofern sie ihrem Geist und Wesen treu bleiben und die vom Publicum an sie gestellten Anforderungen richtig erfüllen soll, in ihrer Organisation, in den zu erstrebenden Zwecken und Zielen, bei der Methode ihres Unterrichts, bei der Auswahl der zu lehrenden Disciplinen und bei dem Umfang und der Ausdehnung, in welcher die einzelnen Fächer zu betreiben sind, Rücksicht auf die localen Verhältnisse nehmen muss. Diese Rücksichtnahme auf die Interessen und Bedürfnisse derjenigen Eltern, welche ihre Söhne der Realschule anvertrauen, ist auf den untern Stufen, und namentlich in der Vorschule, fast kaum zu bemerken; sie tritt aber um so deutlicher und ausgeprägter in den obern Classen hervor, in welchen die Schüler ihrem praktischen Berufe immer näher rücken.

Es fragt sich nun: wie hat sich auf Grund der im ersten Artikel gewonnenen Principien eine Realschule in unserer Stadt zu gestalten, um den Anforderungen aller derjenigen Berufskreise gerecht zu werden, deren Interessen zu dienen ihr Zweck und ihre Bestimmung ist?

Sehen wir zunächst zu, welcher Art die Schüler sein werden, die durch ihren dereinstigen Beruf in erster Reihe darauf angewiesen sind ihre Erziehung und ihren Unterricht in der Realschule zu suchen.

Eine überwiegende Anzahl derselben wird dem Kaufmanns- und Handelsstande angehören. Eine Schule, die so ganz nach ihrem Herzen sein soll, muss deshalb allgemeine Vorbereitung auf den kaufmännischen Beruf, bestehend in Bevorzugung der lebenden Sprachen, der Geographie, des Rechnens, der Buchführung u. s. w., haben.

Der Gewerbestand mit seinen verschiedenen Zweigen wird eine weitere grössere Anzahl von Schülern zum Contingente der Realschule stellen.

Wird die Realschule richtig organisirt, geleitet und aufgebaut, so zweifeln wir nicht, dass ferner in einer ganzen Anzahl von Schülern in den unteren und mittleren Classen der wissenschaftliche und praktische Sinn so weit gefördert, gepflegt und gestärkt und zu einheitlicher Harmonie entwickelt wird, dass sie in sich den lebhaften Wunsch und das rege Streben verspüren ihre in der realen Richtung begonnenen Studien fortzusetzen. Ihnen muss die Realschule Vorbereitungsschule für das Polytechnikum oder die Gewerbe-Akademie sein, gleichwie es das Gymnasium seinen Schülern für die Universität ist.

Diesen drei verschiedenen Gruppen von Schülern der Realschule würde sich leicht, wie mir von fachkundiger und einsichtsvoller Seite versichert wird, eine vierte anschliessen: dies wären die Söhne unserer intelligenten und nach umfassender und gründlicher Bildung strebenden Landwirthe. In wiefern es in deren Interesse liegt die in unserm Lande gegründeten landwirthschaftlichen Winterschulen aufzuheben, die Schüler dieser Kategorie den untern Cursus einer Realschule gründlich absolviren zu lassen, um ihnen dann in einer den Gewerbe- und Handelsclassen parallelen landwirthschaftlichen Classe eine ihrem Berufe angemessene wissenschaftliche und praktische Bildung zu geben, ist hier nicht zu untersuchen. Nur das sei bemerkt, dass für die allgemeine Bildung unserer Landwirthe auf diese Art unendlich viel gewonnen würde; und es würde dadurch der zwischen Land und Stadt so oft erwähnte Bildungsunterschied unter den leitenden Kreisen immer mehr verschwinden, und die Landwirthschaft von ihrem empirischen Standpuncte, den sie bei uns vielfach noch

einnimmt, zu jener Höhe emporgehoben werden, welche sie nach den Fortschritten der Naturwissenschaft und landwirthschaftlichen Technik einzunehmen berechtigt ist. — Wie wird nun die Realschule den verschiedenen Anforderungen der aus den mannichfaltigsten Berufskreisen stammenden Schüler Genüge leisten können? Wie wird sie ihnen eine von den Einzelnen erstrebte und verlangte Vorbereitung auf den speciellen Beruf geben, ohne jedoch die für sie absolut nothwendige allgemeine Bildung zu vernachlässigen?

Um Missverständnisse zu vermeiden, wollen wir hier gleich bemerken, dass wir nur von einer Vorbereitung auf den Beruf, nicht aber von einer Zubereitung für denselben sprechen. Darum kann auch nur von einer allgemeinen Vorbereitung für gewisse gleichartige Berufskreise geredet und nur das berücksichtigt werden, was Allen gemeinsam ist. Um das Besondere des einzelnen Berufes zu lernen, praktisch zu üben und es bis zur mechanischen Fertigkeit und Sicherheit sich anzueignen, dazu ist noch die eigentliche Lehr- und Lernzeit bei einem Meister in der Werkstätte nothwendig; denn die Schule kann und will diese praktische Lehrzeit nicht überflüssig machen, sondern nur dafür sorgen, dass sie in der richtigen Weise nicht im rein mechanischen, sondern im geistigen Sinne benutzt, dass durch sie nicht bloss Dressur und Routine, sondern selbstbewusstes und klar erkanntes Können erzielt wird.

Wir haben oben gezeigt, dass in den untern Classen der Realschule die Rücksichtnahme auf die Verschiedenartigkeit des künftigen Berufes der Schüler fast verschwindet; nur was das praktische Leben von Allen ohne Ausnahme verlangt, wird hier stärker betont, als dies auf den untern Classen des Gymnasiums der Fall ist.

Jene Arbeitstheilung, die sich nach den Anforderungen des künftigen Berufes der Schüler richtet, tritt erst in den obern Classen ein.

Dem entsprechend sollte in unserer Stadt die eigentliche Realschule, in welche die Schüler mit dem 9. Lebensjahre eintreten, — auf die Vorschule kommen wir noch später zurück — aus einer Unter-Realschule, die von allen Schülern ohne Ausnahme absolvirt werden muss, und aus einer darauf folgenden Ober-Realschule, welche sich mit Rücksicht auf die verschie-

denen Berufskreise der Schüler in parallel aufsteigende Fachschulen gliedert, bestehen.

Die Unter-Realschule umfasst die Classen Sexta, Quinta, Quarta und Tertia, jede mit einjährigem Cursus, so dass ein Schüler, der mit dem 9. Jahre in die Sexta derselben eintritt, sie mit dem 13., spätestens aber mit dem 14. Jahre, also mit der Confirmation, ganz durchgemacht haben kann.

Viele Schüler werden die Anstalt nicht länger als bis zu diesem Lebensalter besuchen. Auch auf sie hat die Schule einige Rücksicht zu nehmen; deshalb ist sie so zu organisiren, dass mit Absolvirung der Tertia (?) ein gewisser Abschluss stattfindet. Vaterländische Geschichte und Geographie müssen bis dahin abgehandelt sein; im Zeichnen müssen die Schüler so weit gefördert sein, dass sie das Erlernte selbständig im praktischen Leben verwerthen können; Fertigkeit und Sicherheit in den Rechnungsarten des bürgerlichen Lebens sind gleichfalls von dem abgehenden Tertianer zu verlangen; auch die Elemente der Buchführung gehören in diese Classe (?), wenn sie auch in den später folgenden Fachclassen erweitert und vertieft werden. Obwohl bis zur Tertia die Stereometrie in wissenschaftlicher Weise noch nicht zur Sprache gekommen ist, so müssen doch die Schüler im Hinblick auf die Bedürfnisse des praktischen Lebens die Körperberechnungen auf empirische Weise kennen gelernt haben, ebenso das Ausziehen der Quadrat- und Cubikwurzeln.

Wie sehr man auch von pädagogischer Seite dagegen eifern mag, dass viele Schüler nicht den ganzen Schulcursus durchmachen, so lässt sich doch an der Thatsache Nichts ändern, und so lange dieselbe besteht, darf man auch jene Schüler nicht vernachlässigen und als überflüssigen oder gar beschwerlichen Ballast ansehen; denn die Schule ist der Schüler wegen da. Darum sind auch schon diejenigen Schüler einigermassen zu berücksichtigen, die wegen ihres zu späten Eintritts in die Schule durch ihre häuslichen Verhältnisse schon nach Absolvirung der Quinta abzugehen gezwungen sind. Vornehmlich in ihrem Interesse wird schon in dieser Classe in Verbindung mit dem Unterrichte in der geometrischen Formenlehre eine elementare Behandlung der Flächen- und Körperberechnungen vorgenommen.

Hat sich ein Schüler das Pensum der Unter-Realschule gründlich angeeignet, so tritt er auf Grund einer mündlichen und schriftlichen Versetzungsprüfung in die Ober-Realschule ein.

Er ist jetzt durchschnittlich 14 Jahre alt und confirmirt, und nach den bei uns herrschenden Verhältnissen haben die Eltern und die Söhne in diesem Lebensalter der letzteren sich schon für irgend einen Beruf entschieden.

Der Wahl des künftigen Berufs gemäss tritt der Schüler nun in die eigentliche reine Ober-Realschule oder in eine der Fach-Classen, deren nach unserer Ansicht zunächst nur zwei vorhanden sein sollten, welchen sich aber mit Leichtigkeit und ohne grosse Kosten noch eine neue hinzufügen liesse.

Die reine Ober-Realschule besteht aus zwei Classen, Secunda und Prima, mit je zweijährigem Cursus, die aber bei grösserer Schülerzahl selbstverständlich in vier Classen, Unter- und Ober-Secunda, Unter- und Ober-Prima, zerfallen und so getrennt unterrichtet werden. Die Cursusdauer ist also in der Ober-Realschule derjenigen in der Unter-Realschule gleich, sie beträgt 4 Jahre, so dass die ganze Schule einen achtjährigen Cursus hat.

Schüler, welche mit dem 13. Jahre aus der Unter-Realschule in die Secunda der Ober-Realschule eintreten, hätten dieselbe mit dem 15. Jahre absolvirt. Wer auch noch die Prima zwei Jahre besucht und das Abiturienten-Examen besteht, hat sich hierdurch die Reife für das Polytechnikum, also die technischen Hochschulen überhaupt, erworben. Solche Schüler haben unserer Meinung nach, wenn man die Verhältnisse unseres Landes in Betracht zieht, die beste und geeignetste Vorbildung zum Studium der Ingenieur- und Forstwissenschaft, desgleichen zum Eintritt in das höhere Post- und Steuerfach. Doch hierauf wollen wir in einem andern Artikel, der die Lateinfrage zum Gegenstand haben soll, noch einmal zurückkommen.

Der zweijährigen Secunda der Realschule entspricht eine zwei Jahrescurse umfassende Gewerbeabtheilung, in welche diejenigen Schüler eintreten, die sich einem praktischen Gewerbe als Mechaniker, Schreiner, Schlosser, Bauhandwerker u. s. w. zu widmen gedenken. Der Unterricht muss sich für sie so gestalten, dass er, ohne die sprachlich-historischen Fächer zu vernachlässigen, schon mehr und mehr Fachunterricht wird. Maschinenzeichnen, Bauconstructionslehre und Mechanik werden darum in der obern Classe der Gewerbeschule eingehend und unter praktischen Gesichtspuncten gepflegt werden müssen. Die mechanischen Werkstätten sollen vorzüglich diesen Schülern Gelegenheit

zur Uebung der Hand geben, um sie so zu praktischer Geschicklichkeit und Tüchtigkeit zu erziehen.

Auch die Handelsabtheilung, deren Bestimmung es ist den jungen Kaufleuten eine passende Vorbereitung für ihren Beruf zu geben und so den schroffen Uebergang von der allgemein bildenden Schule ins praktische Berufsleben zu vermitteln, muss aus zwei Classen mit je einjährigem Cursus bestehen. In den sprachlichen Fächern können die Schüler der Handelsclassen mit denjenigen der Real-Secunda theilweise unterrichtet werden. Bei ihnen ist ein ganz besonderer Nachdruck auf die Uebung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der modernen Verkehrssprachen zu legen. Ausser Deutsch, Französisch und Englisch sind auf speciellen Wunsch einzelner Schüler auch noch andere lebende Sprachen, wie Italienisch und Spanisch, facultativ zu betreiben. An Stelle der allgemeinen Geographie tritt in der obern Classe Handelsgeographie und Statistik und Geschichte des Handels- und Verkehrswesens. Kaufmännisches Rechnen wird gründlich und eingehend gelehrt; Handelskunde und Correspondenz werden in ausgedehnter Weise tractirt.

Bei der eben angeführten Organisation der Realschule, wonach sie sich in ihrem obern Theile in Fachschulen spaltet, würde es nicht schwer sein, sobald sich das praktische Bedürfniss dazu herausstellen sollte, den erwähnten Fachclassen parallel eine landwirthschaftliche Abtheilung einzurichten, welche die gleiche Cursusdauer haben und dieselbe Berechtigung wie jene gewähren müsste. Doch darauf könnten sich die Stadt und der Staat erst dann einlassen, wenn in der obersten Classe der Unter-Realschule eine hinreichende Anzahl von Schülern vorhanden wäre, um eine solche landwirthschaftliche Fachschule zu bilden. Dafür zu sorgen, dass sich auch solche Schüler unserer Realschule in genügender Anzahl zuwenden, ist Sache der Vertreter der landwirthschaftlichen Interessen, der landwirthschaftlichen Vereine, landwirthschaftlichen Techniker und Wanderlehrer und vor Allem der intelligenten Landwirthe selbst.

Soll eine solche Realschule, wie wir sie bis jetzt gezeichnet haben, Lebenskraft haben und sich als nutzbringend bewähren, so muss sie sich organisch von unten auf entwickeln. Nur dann darf eine neue höhere Classe, eine neue Fachclasse eröffnet werden, wenn in den nächst vorhergehenden die nöthige Anzahl gut durchgebildeter Schüler vorhanden ist, um sie zu bilden; denn

der Zuzug von aussen ist etwas Unzuverlässiges und Schwankendes.

Unsere städtische Behörde war darum vom rechten Geiste geleitet und zeigte das richtige Verständniss für die Sache, als sie beschloss, es sollten zunächst nur die beiden untersten Realschulclassen, Sexta und Quinta, eröffnet werden.

Diesen voraus soll aber noch eine Vorschule gehen, welche Knaben im Alter von 6—9 Jahren die beste Vorbereitung für die Realschule gewähren wird.

In dieser Vorschule wird vorzugsweise auch die französische Sprache (im Sinne einer Muttersprache) gelehrt; die Schüler, welche aus ihr in die Sexta der Realschule eintreten, müssen im Stande sein dem in französischer Sprache ertheilten Unterrichte zu folgen. Demnach würde also die gesammte Realschule aus drei Hauptabstufungen bestehen.

Die Vorschule vereinigt alle Schüler vom 6. bis zum 9. Lebensjahre. In ihr wird in allen Lehrgegenständen der Primärschule Unterricht ertheilt, ausserdem noch im Französischen in sechs wöchentlichen und, in der obersten Vorschulclasse, im Zeichnen in zwei wöchentlichen Stunden. Die Vorbereitung für Sexta der Realschule wird deshalb in ihr am sichersten und in der kürzesten Zeit erreicht, weil sie selbst schon in ihrer Organisation auf die Zwecke derselben allenthalben Rücksicht nimmt.

Die Unter-Realschule wird ebenfalls von allen Schülern gemeinschaftlich besucht; dieselben werden im Durchschnitt ein Alter von 9—13 oder 14 Jahren haben. In der Unter-Realschule wird in folgenden Fächern Unterricht ertheilt: im Deutschen, Französischen und Englischen (tritt erst in Tertia auf), in Geschichte und Geographie, Naturwissenschaften, Mathematik und Rechnen, Schreiben, Zeichnen, Gesang, und in der Tertia auch in der Buchführung (?).

Nach Absolvirung der Unter-Realschule trennen sich die Schüler je nach den verschiedenen Berufskreisen.

Wer sich dem Studium auf einer technischen Hochschule widmen will, besucht die beiden Clsssen der Ober-Realschule vom 13. bis zum 17. Jahre. Der Unterricht wird hier wissenschaftlicher, die mathematisch-naturwissenschaftlichen Disciplinen treten in den Vordergrund, Arbeiten im chemischen und physikalischen Laboratorium üben die praktische Thätigkeit,

dem Freihand- und Linearzeichnen wird ein ausgedehnter Raum zugestanden.

Die künftigen Gewerbetreibenden besuchen die beiden Gewerbeclassen, die Kaufleute die beiden Handelsclassen, deren Pensum vom 13.—15. Jahre bewältigt werden kann. In beiden nimmt der Unterricht ganz besondere Rücksicht auf die Bedürfnisse des künftigen Berufes, so dass sie den Charakter von Fachschulen tragen, wie dies schon weiter oben angedeutet worden ist.

Wir geben zum Schlusse eine schematische Uebersicht über den gesammten Organismus der Realschule und fügen der betreffenden Classe das Durchschnittsalter der Schüler bei.

Alter der Schüler	Classen
	Vorschule
6—7	3. Classe
7—8	2. Classe
8—9	1. Classe

Reife für Sexta der Realschule oder des Gymnasiums.

	Unter-Realschule
9—10	Sexta
10—11	Quinta
11—12	Quarta
12—13	Tertia

Reife für die Ober-Realschule oder für eine der Fachclassen.

	Ober-Realschule	Gewerbeschule	Handelsschule
13—14	Unter-Secunda	2. Classe	2. Classe
14—15	Ober-Secunda	1. Classe	1. Classe

Nach erlangter Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienste Eintritt ins praktische Leben.

15—16	Unter-Prima
16—17	Ober-Prima

Reife für die Studien auf einer technischen Hochschule.

Wir haben bis jetzt angenommen, dass alle Schüler von Jahr zu Jahr in eine neue Classe aufsteigen; geben wir aber für mittelmässig begabte noch ein Jahr zu, da ein solcher einmal in einer Classe zwei Jahre sitzen bleiben kann, so wird ein Schüler der Realschule dieselbe mit 18, ein solcher der Fachclassen diese im Alter von 16 Jahren verlassen.

III.

Die alten Sprachen sind vom Lehrplane der neuen Realschule gänzlich ausgeschlossen.

Dass dies mit dem Griechischen geschieht, dagegen werden die meisten Eltern, welche ihre Söhne dieser Anstalt übergeben wollen, Nichts einzuwenden haben; darüber aber, dass die Schüler nicht auch ein wenig Latein, das doch einmal für den gebildeten Mann charakteristisch sein soll, lernen, dürfte manche Stimme des Bedauerns laut werden.

Was hat aber das Lateinische mit der Realschule, dieser Schule für die gewerblichen und praktischen Stände zu thun? Und wie ist es in dieselben hineingekommen?

In den mittelalterlichen Schulen, die übrigens die Interessen des Bürgerstandes wenig oder gar nicht berücksichtigten, war das Latein die Hauptsache. Man lehrte und lernte es aus reinen Nützlichkeitsrücksichten; denn es war die Sprache der Kirche, der Diplomatie, der Verwaltung, der Gelehrten und der Gebildeten. Als aber die Muttersprache seit Anfang des vorigen Jahrhunderts wieder mehr zu Ehren kam, als sie nach und nach auch die Sprache der Gelehrten wurde, da wollte man trotz alledem von Seiten der Schule das Ueberwiegen des Lateins im Schulunterrichte doch nicht aufgeben; nur konnte man nicht mehr sagen, es sei fürs Leben nützlich und nothwendig, wie vordem. Darum sollte es nur als bestes Unterrichtsmittel zur Erlangung der formalen Bildung, zur Uebung im logischen Denken seine einflussreiche Stellung im Organismus der höhern Schule behaupten und weiterhin beibehalten. Ferner gab man vor des Lateins nicht entbehren zu können, weil mit seiner Hülfe der Schüler in das Wesen und den Geist des classischen Alterthums eingeführt, weil durch das Latein der Zusammenhang unserer modernen europäischen Cultur mit der antiken vermittelt werde.

Aus diesen Gründen blieb das Lateinische auch das Centrum des Unterrichts auf den Gymnasien, welche Stellung es bis heute

wenn auch mit einigen Einschränkungen, behauptet hat; aus denselben Ursachen drängte man es von Seiten der Schulbehörden den aus der Anregung des Bürgerstandes hervorgegangenen Realschulen auf. — Dass das Studium der lateinischen Grammatik ein vorzügliches Hülfsmittel für die formale Bildung, eine ausgezeichnete Schule im logischen Denken ist; wer wollte das bestreiten? Aber das behaupten wir, es lässt sich in dieser Hinsicht im Grunde dasselbe erreichen, dieselbe Schärfe und Bestimmtheit, Klarheit und Sicherheit in der Auffassung sprachlicher Erscheinungen erzielen auch durch gründliches und wissenschaftliches Betreiben einer modernen Sprache, namentlich des Französischen. Allein wird der lateinische wie jeder andere Sprachunterricht als logisches Bildungsmittel nicht ausreichen; es muss zur Ergänzung und Vervollständigung die Mathematik hinzutreten. Zugegeben auch, dass ein wissenschaftliches Sprachstudium ohne Kenntniss des Lateinischen nicht möglich ist, so ist dies doch kein Grund zur Beibehaltung und Pflege desselben in der Realschule; denn dieselbe will nicht Gelehrte, sondern Männer des praktischen Lebens bilden und erziehen. Ist aber das Latein in dem Umfange, wie es auf den Realschulen getrieben werden kann, ausreichend den Schülern auch nur einen Einblick in das Wesen des antiken Lebens zu geben?

Wir bestreiten dies; denn nur mühsam und mit steter Nachhülfe des Lehrers vermag ein solcher Realschüler den Wortlaut und noch mühsamer den Sinn der zu lesenden Schriftsteller zu entziffern; von Lust und Freudigkeit an der Beschäftigung mit denselben, von erwärmender Begeisterung für die Ideen des Alterthums kann da keine Rede sein; die lateinische Lectüre wird ihm zur Qual. Die Realschule ohne Latein hat aber andere Wege und Mittel, die in dieser Hinsicht viel eher zum Ziele führen: das ist die eingehende und gründliche Beschäftigung mit mustergültigen Uebersetzungen der classischen Meisterwerke der Griechen und Römer.

In den unteren Classen finden sich derartige Stücke im Lesebuche; auf den oberen werden die Werke im Zusammenhange selbst betrachtet. Durch Privatlectüre wird das im Unterrichte Gewonnene erweitert und vertieft und dadurch dem Geschichtsunterrichte eine denselben belebende und erfrischende Unterstützung gewährt.

So durch Lectüre vorbereitet, wird dann der Schüler beim

Zeichnen das wahre Verständniss für die Meisterwerke antiker Plastik finden.

Also auch dieser Grund ist für die Einführung des Lateinischen in unsere Realschule nicht stichhaltig.

Die Kenntniss des Lateinischen soll aber das Erlernen fremder Sprachen erleichtern.

Wer gründlich eine Sprache studirt hat, wird bei einer neuen, an die er hinantritt, weil sein Geist für die Auffassung sprachlicher Erscheinungen schon gestärkt und geschärft ist, nicht mehr diejenigen Schwierigkeiten zu überwinden haben, welche ihm beim Studium der ersten entgegen treten. Aber werden Zeit und Mühe auch nur annähernd in einem richtigen Verhältnisse zu dem Resultate stehen, welches erreicht wird, wenn man etwa das Lateinische zuerst betreibt nur zu dem Zwecke, um dann im Französischen und Englischen schneller und sicherer zum Ziele zu kommen?

Unsichere und mangelhafte Kenntniss des Lateinischen wird wird sogar einem sichern Fortschreiten im Französischen nachtheilig und schädlich sein, weil der Schüler Aehnlichkeiten zu finden glaubt, wo sie nicht sind, und so umhertastet und räth, statt gründlich zu arbeiten und fleissig zu lernen.

Da man nun aber in der Realschule möglichst frühzeitig mit dem Französischen beginnen muss, um es auch zu der in unserm Lande so nothwendigen praktischen Fertigkeit, Sicherheit und Gewandtheit in dieser Sprache zu bringen, so ist das ein weiterer gewichtiger Grund für den Wegfall des Lateinischen.

Die Regierung verlangt das Lateinische für gewisse Beamtenkategorieen: für diejenigen, welche sich dem Studium der Forst-, Berg- und Hüttenwissenschaft zuwenden, für Ingenieure und für solche, die ins höhere Steuerfach treten.

In ihrer Praxis haben diese Beamten mit dem Lateinischen Nichts zu thun; gelehrte Studien in den Werken des Alterthums werden sie wohl auch nicht machen. Schaden kann ihnen freilich das Lateinische nicht, so lange sie darüber nichts von dem versäumen, was ihnen in ihrem späteren Berufe nothwendig und fast unentbehrlich ist. Sollten aber da die modernen Sprachen, bei uns insbesondere das Französische, für sie nicht von grösserem Nutzen sein? Sollten ihnen gründliche und sichere Kenntnisse in Geschichte und Geographie, Mathematik und Naturwissenschaften in ihrem Berufe nicht besser zu statten kommen

als die lateinischen Brocken, die sie doch möglichst bald zu vergessen suchen? Dass auch durch diese Disciplinen der menschliche Geist im logischen Denken genügend geschult werden kann, ist oben erwähnt worden.

Namentlich in unserem Lande ist für alle aufgeführten Beamtenkategorieen eine gründliche und bis zur sichern praktischen Fertigkeit gesteigerte Kenntniss des Französischen erforderlich. Man erlasse ihnen darum das Lateinische und verwende die so gewonnene Zeit auf das Studium der französischen Sprache.

Wenn unsere Realschule zunächst auch nur eine Schule für die praktischen und gewerblichen Stände sein soll, so wird sie doch auch in den Classen der reinen Realschule diesen Beamten die geeignetste Vorbereitung für ihr Fachstudium bieten. Bei der in unserem Lande vorherrschenden realen Richtung wird dies das beste Mittel sein die einheimische Jugend nach und nach für diese Verwaltungsbranchen zu interessiren und sie anzuregen auf diesen Gebieten in den Staatsdienst zu treten.

Aber, sagt dieser und jener, wenn er auch selbst kein Latein gelernt hat, ein wenig Latein ist doch gar zu schön und nützlich; es ermöglicht das Verständniss vieler Fremdwörter und einer bedeutenden Anzahl von technischen und Kunst-Ausdrücken. Dann müsste man freilich noch viele andere Sprachen lernen, und doch würde man nicht zum Verständniss aller dieser Ausdrücke gelangen. Auch dann noch würden die Fremdwörterbücher nicht entbehrt werden können. Mit dem Latein auf Realschulen allein wird man aber auf diesem Gebiete erst recht nicht weit reichen.

Mit den eben angeführten Gründen wollen wir den Nutzen und den hohen bildenden Werth des lateinischen Studiums nicht in Abrede stellen. Aber Eines passt sich nicht für Alle, und der Schüler unsrer Realschule hat Wichtigeres und Nothwendigeres zu thun, insofern er tüchtig vorbereitet ins praktische Leben und in seinen künftigen Beruf eintreten will, als dass ihm noch Zeit zum Studium des Lateinischen übrig bliebe.

Eins aber wird und darf unsere städtische Realschule auch in dieser Hinsicht nicht versäumen; alles das, was auf diesem Gebiete für den künftigen Beruf und für das praktische Leben nothwendig und erforderlich ist, muss auch sie ihrem Schüler mitgeben oder ihn wenigstens in den Stand setzen mit den passendsten vorhandenen Hülfsmitteln sich dasselbe anzueignen.

Es giebt noch heut zu Tage, obgleich die lateinische Sprache

eine todte ist, ein lebendes und praktisch nothwendiges Latein, welches in Citaten, geflügelten Worten, Sprüchwörtern, Fremdwörtern, in der Verwaltungssprache und in technischen und Kunstausdrücken vorkommt, und dessen Kenntniss und Verständniss auch die Realschule ihren Schülern zu vermitteln hat. — Zu diesem Zwecke wird schon in den untern Classen jeder Unterrichtsgegenstand, vorzüglich aber das Französische benutzt, um die gewöhnlichsten und landläufigsten Fremdwörter zu erklären und zum Verständniss der Schüler zu bringen, wo sich Anknüpfungspuncte dafür ergeben. Ein geschickter Lehrer wird dieselben in jeder französischen Sprach- und Lectürestunde in reichstem Masse finden. Aber auch in den andern Disciplinen darf kein technischer Ausdruck kennen gelernt und eingeprägt werden, der nicht vorher erläutert und erklärt worden ist. So erinnern wir nur an die Ausdrücke Addiren, Summe, Subtrahiren, Minuendus, Subtrahendus, Differenz, Multipliciren, Multiplicandus, Multiplicator, Product, Dividiren, Dividendus, Divisor, Quotient, welche beim Rechenunterrichte zur Sprache kommen. Reichen Stoff für diese Zwecke bietet auch der naturgeschichtliche Unterricht, bei welchem die wichtigsten Repräsentanten der verschiedenen Familien mit ihren wissenschaftlichen Namen zu bezeichnen sind.

Was so in den unteren und mittleren Classen gelegentlich, wenn auch nicht planlos, gelernt worden ist, wird nun in einer der obern, am besten in Ober-Secunda und in der I. Classe der Handels- und Gewerbeschule, mehr systematisch geordnet und im Zusammenhange in Verbindung mit dem deutschen Unterrichte behandelt, in welchem man bei der Wortbildungslehre von selbst auf die Fremdwörter hingewiesen wird.

Bei dieser Gelegenheit werden die Schüler im richtigen und praktischen Gebrauche des Fremdwörterbuches geübt; Mustergültiges wird ihnen zum Nachschlagen empfohlen. Auch mit den wichtigsten und am häufigsten gebrauchten lateinischen sprüchwörtlichen Redensarten und Sprüchwörtern werden die Schüler bekannt gemacht.

Auf diese Weise bietet die Realschule ihren Schülern ohne weiteren Zeitverlust dasjenige, was ihnen von den in unserer Sprache, Litteratur und im gewöhnlichen Leben gebliebenen Resten der lateinischen Sprache zu wissen noth thut. Sie setzt sie zu gleicher Zeit in den Stand da, wo ihre von der Schule mitge-

brachten Kenntnisse nicht ausreichen, in den besten Hülfsmitteln selbständig Rath und Auskunft zu suchen.

IV.

Diejenige Zeit, welche durch das Ausschliessen der alten Sprachen vom Lehrplane unsrer Realschule gewonnen wird, soll ausser den in Realschulen mit Latein angesetzten Stunden noch auf die Erlernung der neuern Sprachen, namentlich aber der französischen, verwendet werden.

Die neuern Sprachen liegen uns bedeutend näher als die alten, nicht bloss deshalb, weil wir mit den Völkern, welche die modernen Sprachen sprechen, oft in directen Verkehr treten, sondern auch darum, weil dieselben in ihren Constructionen, Wendungen, Rede- und Ausdrucksweisen mit unserer Muttersprache weit mehr Uebereinstimmendes und mit derselben mehr Aehnlichkeit haben als die Sprachen derjenigen Völker, welche vor Jahrtausenden lebten. Die Sprache ist aber auch das genaueste Abbild des jeweiligen geistigen, sittlichen und gesellschaftlichen Lebens einer Nation, weil sie in der innigsten Beziehung zu dem ganzen Vorrath von Ideen, Kenntnissen und Beschäftigungen derselben steht. Darum sind auch von diesem Standpuncte aus die modernen Sprachen für den Schüler der Realschule von grosser Bedeutung, da er als künftiger Mann des praktischen Lebens, der die Verhältnisse seiner Zeit nach möglichst vielen Seiten kennen und begreifen lernen soll, ein ganz besonderes Interesse daran hat die Sitten und Weisen, Anschauungen und Ideen, überhaupt den gesammten Culturzustand desjenigen Volkes zu kennen, mit dessen Angehörigen er durch sein Geschäft und seinen Beruf in nähere Verbindung zu treten hat.

Je nach der Lage eines Landes oder, besser noch, je nach der Lage einer Gegend innerhalb desselben grösseren Landes sind die modernen europäischen Sprachen für die Bewohner eines solchen Landstriches nicht von gleicher Wichtigkeit.

Aus der geographischen Lage unseres Landes und unserer Stadt, aus den Handelsbeziehungen, welche dieselbe zu pflegen gewohnt ist, dürften sich für uns die französische und die englische Sprache als die in erster Reihe zu betreibenden ergeben; in zweiter Reihe würden dann die italienische und die spanische stehen, welche jedoch nur in den Fachclassen in facultativer Weise berücksichtigt werden könnten.

Wenn auch von den beiden erstgenannten Sprachen die englische der deutschen am verwandtesten ist; wenn auch die Litteratur derselben einen ebenso bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung des deutschen geistigen und litterarischen Lebens ausgeübt hat wie die französische, so ist dieser doch bei uns unter allen Umständen der Vorzug zu geben. Die französische Sprache ist für unsere Schüler in ihrem künftigen Berufe, im Verkehrs- und Geschäftsleben von der grössten Wichtigkeit; ihr hat deshalb die Realschule eine ganz besondere Aufmerksamkeit zu widmen; in ihr sollen es die abgehenden Schüler zu einer gewissen Fertigkeit, Sicherheit und Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck gebracht haben, während es genügt, wenn sie im Englischen so weit kommen, dass sie sich je nach Bedürfniss später weiter darin bilden können.

Zwei Zwecke sind es, die wir beim Studium der französischen Sprache in der Realschule verfolgen: Fertigkeit in der Anwendung derselben zum Gebrauche im geselligen und geschäftlichen Verkehr des bürgerlichen Lebens und Einführung in das Verständniss der Werke der schönen Litteratur.

Um diese Zwecke zu erreichen, muss der Unterricht auf allen Stufen so eingerichtet sein, dass er Einsicht und Fertigkeit, Wissen und Können in gleicher Weise erzielt. Neben den Lehren, neben den theoretischen Erörterungen darf darum das praktische Einüben des Gelernten nie versäumt und ausser Acht gelassen werden. Erst dadurch wird der Schüler Lust und Freudigkeit an der Erlernung der fremden Sprache bekommen, dass er sieht, wie er sie selbst anwenden, wie er das, was er eben gelernt, sogleich praktisch verwerthen kann.

Sollen es aber die Schüler bis zu ihrem Abgange von der Schule zu der von uns verlangten praktischen Fertigkeit im Französischen gebracht haben, sollen sie zu gleicher Zeit auch mit den besten Erzeugnissen der französischen Litteratur bekannt gemacht worden sein, so ist es nöthig mit dem französischen Sprachunterrichte so früh wie möglich zu beginnen. Deshalb tritt das Französische schon neben dem Deutschen in gleicher wöchentlicher Stundenzahl in der untersten Vorschulclasse, in welche die Schüler mit dem sechsten Jahre eintreten, auf und wird durch die drei Vorschulclassen in derselben Weise und in gleichem Umfange fortgeführt.

Bei diesem jugendlichen Alter der Schüler kann natürlich

von einem grammatischen Erlernen der französischen Sprache keine Rede sein. Sie wird ganz so gelernt, wie wir auch unsere eigene Muttersprache lernen. Wie lernen wir dieselbe schon im frühesten Alter? Durch blosses Aufhorchen auf den Klang der gesprochenen Laute und durch den Versuch das Gehörte nachzuahmen; und überraschend sind die Fortschritte, welche Kinder, die einmal zu sprechen angefangen haben, in verhältnissmässig kurzer Zeit machen.

Es wird sich darum in der Vorschule nur darum handeln den Schülern möglichst viel Sprachstoff durch Vorsprechen, Lesen, Besprechen des Gelesenen und Schreibübungen mitzutheilen und zum geistigen Eigenthum zu machen. Der Unterricht wird im Anfang im Allgemeinen den Gang nehmen müssen, den man beim ersten Unterrichte in der Muttersprache zu nehmen hat. Er wird zuerst nur Anschauungs- und Sprechunterricht sein.

Der Lehrer zeigt Gegenstände vor, welche den Schülern täglich vor Augen stehen, die zum täglichen Gebrauch bestimmt sind, benennt sie französisch und lässt nun das Wort von denselben nachsprechen. Da der Schüler aber nur Mustergültiges hören darf, wenn er sich selbst eine gute Aussprache aneignen soll — was doch beim Erlernen einer fremden Sprache von der grössten Wichtigkeit ist —, so ist der französische Unterricht auf allen Stufen, namentlich aber schon auf der untersten, in die Hände solcher Lehrer zu legen, deren Aussprache selbst rein und untadelhaft ist*). Vom Vorsprechen einzelner Wörter schreitet man zu Redensarten fort, die sich an die gewöhnlichsten sinnlichen Gegenstände anknüpfen lassen, sehr häufig in der Sprache vorkommen und im täglichen Umgange fast unentbehrlich sind. Darauf folgen grössere Perioden, endlich kleinere prosaische Erzählungen und Gedichte. Alle diese französischen Sprachstoffe werden ohne jegliche grammatische Bemerkung übersetzt und dann durch Einüben den Schülern so eingeprägt, dass sie ihnen in Fleisch und Blut übergehen. Diese Uebungen dauern ein halbes Jahr und nach Umständen auch noch länger, ohne dass die Schüler bis dahin ein französisches Wort gelesen oder geschrieben

*) Dieser Forderung wird in der neuen Realschule vollständig genügt. Herr Dr. Bernard aus Gandrange in Lothringen wird den französischen Unterricht zum grössten Theil und so auch den in der untersten Vorschulclasse übernehmen. Ausser ihm wird noch ein Elsässer französischen Unterricht ertheilen.

haben. Geht man nun mit ihnen zu Lese- und Schreibübungen über, so werden die Fortschritte ganz überraschender Natur sein.

Auf den folgenden Stufen der Vorschule wird der Unterricht in ähnlicher Weise, jedoch mit dem Unterschiede ertheilt, dass hier Lese-, Sprach- und Schreibübungen stets mit einander Hand in Hand gehen. Es wird viel gelesen, und namentlich kommen solche Stücke zur Behandlung, die Thatsachen und Ereignisse aus dem Anschauungs- und Gedankenkreise der Schüler zum Gegenstande haben.

An die Leseübungen knüpfen sich fleissige Sprechübungen an, bei welchen die Schüler niemals anders als im vollständigen Satze antworten dürfen; so werden sie dann auch schliesslich kleinere Erzählungen, die gelesen und besprochen worden sind, im Zusammenhange zu reproduciren im Stande sein. Abschreibe- und Dictirübungen unterstützen die andern Zweige des Unterrichts und dienen zur Befestigung in der Orthographie.

Wird der Unterricht in der Vorschule so drei Jahre hindurch mit Umsicht und zäher Ausdauer, die den Lehrer nie ermüden und erschlaffen lässt, geleitet, so müssen die Schüler beim Eintritt in die Sexta der Realschule eine leichte Erzählung lesen und mündlich wiedergeben und ein Dictat über einen Gegenstand aus ihrem Anschauungskreise ohne besondere orthographische Fehler niederschreiben. — Wenn schon jeder Gebildete seine Muttersprache nicht bloss sprechen und schreiben, sondern sich auch der Gesetze derselben deutlich bewusst werden soll, so gilt diese Forderung in noch höherem Grade von einer fremden Sprache. Darum muss von der Sexta der Realschule ab zu den Uebungen im Lesen, Uebersetzen, Sprechen und Erzählen ein gründlicher grammatischer Unterricht treten, der auf Grund eines grammatischen Uebungsbuches zu ertheilen ist. Die Formenlehre ist im Zusammenhange nach diesem durchzunehmen, während die syntaktischen Regeln auf der Unter-Realschule in systematischer Ordnung an die Lectüre geknüpft werden können; denn durch diese Anschauung und praktische Anwendung prägen sie sich besser ein als durch Auswendiglernen. Analyse und Construction sind daher auf allen Stufen der Unter-Realschule sorgsam zu pflegen. An die Leseübungen schliessen sich fleissig Sprechübungen und solche im Wiedererzählen des Gelesenen an. Auch in diesen Classen ist wohl darauf zu achten, dass die Schüler nicht nur Gelesenes, sondern auch in jeder Stunde Gehörtes über-

setzen, damit sich das Ohr an den Klang des Französischen so gewöhne, dass der Verstand den Sinn einer Phrase direct erfasst, ohne genöthigt zu sein sich dieselbe zuerst in die Muttersprache zu übertragen. Viel trägt es auch zu dieser Gewöhnung des Ohres der Schüler an den Klang des Französischen bei, wenn, was wir als selbstverständlich annehmen, von der Sexta an in den französischen Unterrichtsstunden nur die französische Sprache im Gebrauch ist. Das Uebertragen des Französischen ins Deutsche und die umgekehrten Uebungen bieten genugsam Gelegenheit auf eine vergleichende Betrachtung der Eigenthümlichkeiten beider Sprachen näher einzugehen.

Die in Sexta und Quinta vorzunehmenden schriftlichen Uebungen sind allmählich so zu steigern, dass die Schüler in Quarta Nacherzählungen, Erzählungen von Selbsterlebnissen und Briefe in französischer Sprache anfertigen. In Tertia werden dieselben ausgedehnter; dazu treten längere Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Französische; desgleichen werden längere französische Abschnitte in kürzerer Weise mit Ausscheidung alles Unwesentlichen wiedergegeben, welche Uebung auch ausserordentlich geeignet ist, den mündlichen Ausdruck der Schüler zu fördern. Die im gewöhnlichen Leben vorkommenden Geschäftsaufsätze sind auf dieser Stufe nicht ausgeschlossen.

Auf diese Weise werden die Schüler, welche die Unter-Realschule verlassen, in der französischen Sprache so weit gekommen sein, dass sie sich mit einigem Eifer mit Hülfe des Gelernten im praktischen Leben zurecht finden, und dass ihnen die Anfertigung von Briefen aller Art und von Geschäftsaufsätzen, wie sie häufig im Leben vorkommen, als Scheinen, Quittungen, Schuldverschreibungen, Empfangsscheinen, Zeugnissen, Rechnungen über Einnahme und Ausgabe u. s. w., nicht die geringsten Schwierigkeiten verursacht.

In den Classen der Ober-Realschule sowohl als auch in den Fachclassen soll neben der sprachlichen Fertigkeit auch ein wissenschaftliches Verständniss der Sprachgesetze und eine eingehende Kenntniss der vorzüglichsten Meisterwerke der französischen Litteratur erreicht werden. Die Grammatik wird darum im Zusammenhange durchgenommen; einzelne Werke der classischen Autoren werden in der Schule selbst gelesen, andere der Privatlectüre unter Controle der Schule anheimgegeben. Uebungen in der mündlichen und in der schriftlichen Darstellung werden nicht vernach-

lässigt; namentlich werden die Schüler zu längeren zusammenhangenden Reproductionen angeleitet und angehalten. Denn gar manche Menschen haben eine gewisse Fertigkeit ein Gespräch zu unterhalten und Fragen zu stellen und zu beantworten; aber sie sind unfähig Etwas in zusammenhangender Rede darzustellen. Darum ist dies Wiedergeben des Gelesenen, Gehörten und Gedachten im Zusammenhange in den obern Classen auch in den französischen Stunden ganz besonders zu üben.

Die Frage, ob die Schüler der Realschule auch schliesslich so weit kommen eigene Ausarbeitungen in französischer Sprache zu machen, ist an und für sich gleichgültig; denn dabei kommt es neben der sprachlichen Bildung, welche sie sich beim Verlassen der Realschule angeeignet haben, hauptsächlich auf die gesammte geistige Reife derselben an; ist diese vorhanden, so ergeben sich Ausarbeitungen und Aufsätze solcher Art, wenn sie im deutschen Unterrichte dazu angeleitet worden sind, auch für das Französische von selbst. — Bei dieser Methode des französischen Unterrichts in der Realschule muss ein Schüler, welcher sämmtliche Classen derselben, seien es nun am Schlusse die der Ober-Realschule oder diejenigen der Fachclassen, durchgemacht hat, ausser einer wissenschaftlichen und litterarischen Bildung in dieser Sprache auch eine solche praktische Fertigkeit in derselben erlangt haben, dass er wohl vorbereitet und gut ausgerüstet ins Leben tritt, um allenthalben fortzukommen.

II. Recensionen und Anzeigen von Büchern.

A. Litteratur über die Realschulfrage.

Gymnasium und Realschule. Von Ernst Laas, Professor an der Universität zu Strassburg. (Jahrgang IV., Heft 49 und 50 der »Deutschen Zeit- und Streit-Fragen«, von Fr. v. Holtzendorff und W. Oncken). Berlin C. G. Lüderitzsche Verlagsbuchhandlung, Carl Habel, 1875. 95 S. M. 1, 50.

Schon wieder ein Universitäts-Professor, der, da der Herr Minister ihn nicht mit berufen hat, sich selbst berufen fühlt in einer Sache mitzusprechen, von der er aus der Praxis nur die

eine Hälfte, die andre aber gar nicht oder doch, was sehr viel schlimmer ist, nur durch Lectüre und von Hörensagen kennt! War's nicht genug, dass Preussen's Universitäten mit ihren »Gutachten« Fiasco machten? Muss auch die jugendliche Universität des Reichslandes, in dessen Diadem Gerechtigkeit im Schulwesen den Kohi-Noor in England's Krone überstrahlt, durchaus, und wäre es auch nur durch einen ihrer Lehrer, ihr Theil an dem Spotte suchen, dem sich so manche andere leichtfertig preisgegeben haben? Oder sind die vermeintlichen Lorbern der Herren Professoren Bruno Meyer*) und von Sybel**) störend für den Schlaf des Herrn Professor Laas geworden, und hat auch er sich einer Aureole werth erweisen wollen? Wir wissen's nicht und mögen es auch nicht ergründen: genug, die Thatsache liegt vor, — ein zweiter Universitäts - Professor wagt es die deutsche Schule zu Gunsten der römisch-griechischen herabzusetzen, und zwar so weit, dass er sich nicht entblödet, in den Cynismus Tycho Mommsen's einstimmend, unsere 80 Realschulen I. O., eine Zierde Deutschland's, darzustellen und zu bezeichnen

als eine »Verschuldung« (S. 4),

als einen »durch das Ungeschick der Behörden hervorgetriebenen Nothstand« (S. 8),

als »von Unverstand befallen« (S. 15) und »in Unverstand zurückgesunken« (S. 17),

als geldgierige Betrügerinnen (»sie lockt den Bürgern das Geld aus der Tasche für Dinge, die sie [wen?] nichts angehen, und täuscht sie [betrog sie S. 23] um die ihren Kindern allein angemessene Erziehung,« (S. 18),

als ein »recht verfehltes Experiment« (S. 20),

als ein »den Bürgern ins Nest gelegtes Kuckuksei« (S. 23),

als »Adonisgärten, deren ganze Herrlichkeit bei Windeswehen plötzlich wieder weggeblasen wird oder verwelkt« (S. 25),

als »unnatürlich aufgeblasen« (S. 29),

als »lebensuntüchtige und von gesunden Volksbedürfnissen nicht ernährte Kunstorganismen« (S. 29),

als »illegitime Concurrenten des Gymnasiums (S. 40),

als »unglückselig« (S. 69 und S. 76),

als »todtgeborne Kinder« (S. 71) und

zuletzt sogar als — »Bastarde« (S. 87).

Nach einem solchen Register, in welchem nicht ein einziges bewiesenes Prädicat vorkommt, sondern jedes, wie ein Orakelspruch in die Welt geschleudert, die Stirn des Erfinders unauslöschlich stempelt, könnten wir unserem Grundsatze (diejenigen, die hinsichtlich des Realschulwesens thatsächlich Ignoranten sind, zu ignoriren) auch gegen Herrn Professor Laas treu bleiben, wenn er nur die »provocirende Vornehmheit,« die er »den

*) C.-O. 1874, S. 37 fgg. **) C.-O. 1875, S. 155 fgg.

Humanisten« auf S. 30 auch seinerseits zum Vorwurf macht, in obigen Citaten selbst auf die Spitze getrieben hätte und nicht auch völlig puerile Beweise und Hypothesen ernsthaft aufstellte, nicht ohne Anstand redete von seinen Wohlthätern, vor Allem, wenn er nicht das Dioskurenpaar am Himmel des Realschulwesens, den todten und doch unsterblichen Spilleke und den scheidenden Wiese, von dem er jetzt Nichts mehr zu hoffen und — zu fürchten hat, masslos verunglimpfte.

Dergleichen Unfug ebenfalls einzig durch Nichtbeachtung zu bestrafen, das wird, trotz unserer ausgesprochenen Friedensliebe, nicht leicht Jemand von einem dankbaren, begeisterten Jünger August Spilleke's, wie es der gegenwärtige Vertreter dieser Zeitschrift ist, erwarten oder gar verlangen, und demnach wollen wir denn hier dem Herrn Professor Laas, dem Raum des Central-Organs entsprechend, auf seine nicht qualificirbaren Auslassungen, so weit es im Gesellschaftsanzug möglich ist, Bescheid thun.

Dass Herr Professor Laas es nicht erforderlich gefunden hat ebenfalls so angethan in den Kreis der gebildetsten Leser Deutschland's zu treten, ist hinsichtlich des Realschulwesens wohl durch die oben vorgelegte Blumenlese hinlänglich bewiesen; allein er lässt es dabei nicht bewenden: er schmäht und schimpft nicht bloss, er schreibt mitunter auch recht nachlässig und formlos. Wenn dies einem eiligen Reporter im Drange verschiedenartigster Ansprüche bei einzelnen Artikeln widerfährt, so kann man es und wird es auch verzeihen. Wenn aber ein Professor der Philosophie und Pädagogik, der selbst ein umfangreiches Buch über den »deutschen Aufsatz« geschrieben hat und sein »Gutachten« durchlesen und feilen kann, wann und so viel er will, ohne dass ihm ein Druckerlehrling das nasse Manuscript mit ängstlicher Hast unter der Feder hinweg ziehen könnte, sich auf Nachlässigkeiten aller Art ertappen lässt und Wörter braucht, die man sonst nur aus Kreisen »fideler Brüder in Hemdsärmeln« herüberschallen hört, so ist das rücksichtslos und mit den Formen der Gesellschaft, zu welcher er gehört und an die er sich wendet, in keiner Weise verträglich, mithin in hohem Grade tadelnswerth.

Wir wollen hier auf provinziale Fehler, z. B. auf die Verwechselung von hängen und hangen, von dort und hier (S. 20) und auf die Anwendung des faulen gerne statt gern, nicht mehr Gewicht legen, als sie verdienen; wohl aber müssen wir es rügen,

wenn Herr Professor Laas der Rechenkunst zum Trotz »die Behörden aus dem ohne ihr Zuthun Entstandenen das Facit ziehen« lässt (S. 6);

wenn er sie gleich nachher, im Widerspruch mit der Botanik, beschuldigt, »etwas, was organisch gewachsen war, ... gewaltsam in unnatürliche Bahnen gelenkt« zu haben;

wenn er (S. 8), einem Wortspiele zu Liebe die Physiologie misshandelnd, behauptet, »das Ungeschick der Behörden habe einen Noth-Stand hervorgetrieben«;

wenn er, obgleich Logik sein Fach ist, (S. 17) erklärt, »die Hecker'sche Realschule sei in den Unverstand — die Form einer Werkstätte der Gelehrsamkeit zu haben — **zurück** gesunken«, während er vier Seiten vorher gezeigt und gesagt hatte, dass Hecker's Schule in diesem Unverstande **nicht** gesteckt habe, vielmehr »die Behandlung der Wissenschaften« in dieser Schule »in hohem Grade unwissenschaftlich« gewesen sei;

wenn er die Ornithologie mit der ganz eigenthümlichen Entdeckung, dass Kuckukseier sich selber in die Nester legen, auf S. 23 in überraschender Weise bereichert;

wenn er im Widerstreit mit der Grammatik S. 38 und S. 42 zweimal »ausserhalb Berlin« zu schreiben wagt;

wenn er der Aesthetik ins Gesicht schlägt wie S. 31 mit Wörtern wie »Kirchthurmsquerelen« (?), »Dröhner, Nörgeler und Düfteler« (S. 31) und »schludern« (S. 78), und

wenn er endlich selbst der Stilistik nicht gerecht wird, indem er kein Bedenken trägt (S. 42) zu schreiben »**ehe** er noch **kaum** weiss« und Sätze zu bauen wie folgenden auf Seite 73:

»Nur möchte ich vorweg bemerken, **dass, wer** um der zwei Stunden Latein willen, die nach meinem Plan in Tertia und Secunda von den bisher üblichen (10) für Alle, und um der zwei willen, die in Prima von den 8 für Einige wegfallen, die ganze hier entwickelte Organisation, welche die einheitliche höhere Lehranstalt, nach welcher die Zeit ringt, mit höchst geringfügiger Modification des Alten möglich macht, ohne »Ueberbürdung« herbeizuführen: ich sage, **dass wenn Jemand,** sei es nun aus »Princip« oder Eifersüchtelei, ohne sich auf Gründe und Widerlegungen weiter einzulassen, diese Organisation ablehnt: **dass der** erwägen mag, ob er nicht den oben citirten Vorwurf des Herrn Ostendorf in vollem Masse verdient. Die Schuld (fügt Herr Professor Laas ex cathedra hinzu) dann — über sein Haupt!«

Hat Herr Professor Laas nach diesen Proben es vielfach unterlassen der Form so zu genügen, wie es der Anstand der litterarischen Welt erheischt, so hat er noch viel häufiger die heiligen Grenzen verletzt, welche das sittliche Anstandsgesetz schützend um die Personen derer zieht, die sich nicht wehren und ihre Gegner nicht abstrafen können oder mögen. Er spricht mit Hohn von den »Herren Raumer, Mühler und ihren Räthen« (S. 4), denen er doch seine Stellung allein verdankt, während er den jetzigen Chef des Unterrichtsministeriums nicht anders nennt als »der Minister« (αὐτός) und Abgeordnete, deren Beifall er wünscht, deren Tadel er fürchtet, ohne das spottende »Herr« wie Grössen ersten Ranges einfach als

»Techow, Paur, Wallichs, Hofmann u. s. w.« anführt (S. 5). Ein neuer Thersites, beschuldigt er einen Spilleke der »Verwirrung« (S. 19), nennt ihn spöttisch ebendort »den Helden« Ludwig Wiese's und ahnt dabei nicht, was im ganzen Olymp erschallen würde, wenn man hörte, dass gleichzeitig auch Ludwig Wiese, der nüchternste, ruhigste und klarste Kopf, den drei Minister nach einander, den sämmtliche Regierungen Deutschland's gerade um dieser Eigenschaften willen bewundert und geehrt haben, von Herrn Professor Laas gleich »einiger« Verwirrungen geziehen wird. Derselben Rolle getreu zieht er, obwohl er sich selber »Professor der Philosophie und Pädagogik« nennt, auf S. 20 die »Ideale« des Philosophen und Pädagogen Spilleke in den Staub, indem er dessen »in geistreicher, getragener Sprache sehr erhabene, ich möchte sagen phänomenologische oder geschichtsphilosophische Ideen von weitester Perspective« zu Gunsten der »Nachricht« Hecker's, wo »Alles klar, eng, umgränzt, nüchtern, hausbacken und praktisch« sei, eine »peinliche (!) Empfindung« hervorbringen lässt. Und ebenso hatte er eben vorher denselben Mann, dessen Philosopheme ihm so dithyrambische Lobpreisungen entrungen haben, beschuldigt »in romantischer«, d. h., wenn ich noch irgend Etwas von Philosophie verstehe, vollkommen unphilosophischer »Absicht den Gedanken Hecker's durch ein recht verfehltes Experiment geradezu getödtet« zu haben, aus dem philosophischen Pädagogen also in einem Athem einen ungeschickten Physiker und einen Ideen-Mörder gemacht! Kann es uns da noch wundern, wenn er »das Strahlende« noch weiter »schwärzt« und Spilleke (S. 22) der »Rücksichtslosigkeit«, (S. 23) der »Gewaltthätigkeit« und ebenda der Usurpation oder selbstsüchtigen Benutzung fremden Eigenthums (»Kuckuksei«), sowie des Zelotismus oder »frommen Eifers« bezichtigt? Zwar hat er an zwei dieser Stellen den Muth nicht gehabt zu sagen »Er«; aber gerade dieser Mangel an Muth, der ihn zu dem französischen Sich hat greifen lassen, kommt ihm theuer zu stehen; denn in dem einen Falle legt jetzt, wie oben schon bemerkt, das Kuckuksei sich selbst, und im zweiten sagt er das gerade Gegentheil von dem, was er sagen will: er geht darauf aus zu zeigen, dass die heutige Realschule ein Kind unklaren Denkens und rücksichtsloser Gewaltthat, ein »Bastard«, sei, und — der Pythier treibt den Nichtsahnenden laut zu verkünden, dass sie naturwüchsig, logisch und sittlich nothwendig, kerngesund und wahrhaft national sei, indem er schwarz auf Weiss bezeugt, »Spilleke's Reorganisation habe **sich selber** durchgesetzt«. Als Philosoph weiss er, dass dies bei keinem Dinge möglich ist, dem nicht wenigstens eins der eben genannten Prädicate gegeben werden darf, und hat somit als Stein bekundet, was er als Mensch und Schriftsteller verschweigen oder anders färben wollte. Wir aber, die wir schon 1838 — es gehörte sehr wenig Kennt-

niss und Scharfblick dazu — die von Spilleke gepflanzte deutsche Eiche an ihren ersten Blattspitzen erkannten und heute in ihrem Schatten mit unsrer deutschen Jugend Hermann's Thaten feiern, wir vindiciren der Realschule nicht unbewusst und wider Willen, wie Herr Professor Laas, nein überzeugungsvoll und freudig, nicht bloss die eine und die andre, nein die Gesammtheit jener Eigenschaften, und sprechen ihr, trotz ihrer Widersacher, »so sauer sie sich stellen«, trotz aller »Wolken« und trotz aller »schwarzen Puncte«, nicht eine, nein die Zukunft zu. Denn die Verhältnisse sind stärker als das Individuum, und die Idee ist mächtiger als der Mensch; der Mensch kommt und vergeht, doch die Idee ist ewig.

»Das Gute stirbt nicht: der bescheidne Fleiss,
Die edle That, sie wirken fort und leben;
Den Enkel schattet das gepflanzte Reis,
Und immer reicher durch der Vorwelt Gaben
Reicht ein Geschlecht dem andren froh die Hand
Und paart im Wettlauf Greise, Männer, Knaben.«

Die Realschule aber, die durch Ludwig Wiese's Einsicht, Umsicht und Pietät gehegte und gepflegte Realschule August Spilleke's, sie ist auf pädagogischem Gebiet das Gute, wie es auf religiösem die evangelische Kirche, auf commerciellem der Freihandel, auf dem Gebiete der Industrie die Maschine, im Ackerbau die Chemie, im Weltverkehr der Dampf ist. Wir unterschätzen darum das Gymnasium, zumal das jetzige, das schon so manchen Tropfen frischen Realschulblutes durch Transfusion in seinen Organismus aufgenommen hat, nicht im geringsten, sind weit entfernt den Romanismus und den Hellenismus in Kirche und Schule, jedweden Schutzzoll, alles Handwerk, die alte Landwirthschaft, Pferd, Rind, Kamel und Segel verdammen und ausrotten zu wollen oder sie auch nur gering zu achten und ihnen die Berechtigung wirksamen Daseins abzusprechen. Aber wir verlangen das Gleiche für uns. Wir sperren uns nicht vornehm und selbstzufrieden chinesisch ab, wir »fliegen emsig hin und her und saugen Süssigkeit aus allen Blumen«, auch aus dem Romanismus und dem Hellenismus, nur »lassen wir das Gift darin« und sorgen dadurch, wenn auch nicht absichtlich, doch thatsächlich, nicht mechanisch wie die Bienen, sondern mit vollem Bewusstsein und innerer Genugthuung gleichzeitig für die Befruchtung mancher Blüthe, die sonst taub abgefallen wäre.

Dem Mitbegründer einer solchen Anstalt darf ein Mann, der nie an ihrem innern Leben theilgenommen hat und sie daher, auch wenn er Manches über sie gelesen hat, so wenig kennt wie Blindgeborene die Pracht der Farben, nicht höhnisch und mit Missachtung entgegentreten, ohne sich selbst in schlimmsten Misscredit zu bringen. Er darf es noch viel weniger, wenn er demselben, wie Herr Professor Laas dem Herrn Geheimrath

Wiese, zu Dank verpflichtet ist. Am allerwenigsten ist solch Verfahren und solche Sprache statthaft, wenn man sich selber vor Gefahren sicher fühlt, den Angegriffenen jedoch aus einflussreicher Stellung scheiden sieht. Wahrhaft empörend aber wirkt die Anstandswidrigkeit, wenn Herr Professor Laas, nachdem er den Rücktritt Wiese's erfahren, seine hämische Bissigkeit in der Nachschrift noch verschärft, statt sie zu mildern oder zu entschuldigen. Es ekelt uns ihm alle seine Sünden in dieser Hinsicht einzeln vorzurücken: der Leser wird ebenfalls genug haben, wenn wir ihm sagen, dass Herr Professor Laas dem sich in allem Wechsel der Verhältnisse stets treu gebliebenen Ludwig Wiese »der geschichtlichen Wahrheit durchaus zuwiderlaufende Unterstellungen« und »mala fide,« d. h. mit bewusster Unehrlichkeit, gemachte »Misseingriffe« schuldgiebt! Ist hier auch nur die leiseste Spur von jener »Hoheit« und jenem »Adel des Charakters«, von jener »Feinsinnigkeit des Geschmacks« und jener »Reife, Freiheit und Tiefe der Zeit- und Lebensauffassung«, die Herr Professor Laas auf S. 39 selbst als das Kriterium der »allgemeinen Bildung« aufstellt? Was hilft es da, wenn er unter vielem Verkehrten auch manches Gute, unter reichlicher Spreu auch vereinzelte Waizenkörner zu Markte bringt, z. B. S. 43 unten bis S. 45 einschliesslich? wenn auch er das griechische Scriptum unnöthig und den lateinischen Aufsatz wie das Lateinsprechen luxuriös und fast schon zur Unmöglichkeit geworden findet (S. 78)? Wir verwerfen als falsch die Doctrin der römischen Katholiken, die zur Beschönigung der Verwaltung des Priesterthums durch unwürdige Priester sagt, es sei gleichgültig, ob Wein durch goldene oder durch hölzerne Hähne fliesse, und hüten uns vor Danaern, auch wenn sie Geschenke bringen.

Ja selbst auf den pädagogischen Standpunct müssen wir ihm gegenüber verzichten. Wirkliche Knaben zu unterrichten, d. h. aufzurichten, dass sie dereinst als Männer selbständig gehen können coelumque tueri — et ad sidera tollere vultus, ist eine Lust, ist eine Wonne, vor der alle Miseren des Lebens wie Nebel vor dem Sonnenstrahl verschwinden. Mit Männern aber, welche Dinge, von denen sie auch nicht das Mindeste verstehen, in schülerhafter Weise besprechen, bespötteln und beschimpfen, sich lehrend einzulassen, zumal wenn sie sich selbst so wenig achten, wie Herr Professor Laas es hier gethan hat, ist eine Anstrengung, der auch der arbeitlustigste bei der geringen Aussicht auf Erfolg, welche sie bietet, sich nur im Nothfall unterziehen wird. Der Leser selbst mag urtheilen.

Der Hauptbeweis des Herrn Professor Laas ist folgender: Die heutige Realschule ist nicht mehr, was sie zu Semler's und zu Hecker's Zeit war und sein sollte; — darum (denn etwas Anderes weiss er gegen sie nicht anzuführen) ist sie, um die Bezeichnungen noch einmal vorzuführen, eine »Verschuldung, ein

Nothstand, eine im Unverstand gesunkene Betrügerin, ein verfehltes Experiment, ein unnatürlich aufgeblasener, lebensuntüchtiger Kunstorganismus, ein illegitimer Concurrent des Gymnasiums, ein todtgeborenes Kind, ein Bastard,« mit einem Wort ein Wesen, »dem eine von dem Nothwendigen und Allersehnten tief durchdrungene, resolut geartete Natur mit einem energischen Druck ein Ende machen« müsste.

Ist denn das heutige Gymnasium noch ganz dasselbe, was es zu Semler's und zu Hecker's Zeiten war und sein sollte, Herr Professor? Und, wenn nicht, was müsste folgerichtig dann mit ihm geschehen? —

»Unsere Realschulen«, sagen Sie weiter, »sind unter sehr fühlbarer Einwirkung von oben geworden, was sie sind.« (S. 6). —

Sind die Gymnasien denn ohne Einwirkung von oben geworden, was sie heute sind? —

»Wir wünschten«, heisst es ferner, »nur einmal sehen zu können, was aus diesen Realschulen ohne unser Zuthun werden möchte, wenn 1) dem Bürgerstande endlich die Mittelschulen gewährt würden, — — und wenn 2) das Gymnasium zeitgemäss regenerirt würde.« (S. 26). —

Wenn, ja — wenn! —

Und abermals: »Wenn die berechtigte Mittelschule die unteren und mittleren Classen der Realschulen erst gehörig ausgesogen und ausgepumpt haben wird, wenn andererseits gleichzeitig das Gymnasium ein wenig realistisch und modern reorganisirt sein wird, — — so wird die seit 50 Jahren so unnatürlich aufgeblasene Spilleke'sche Realschule sehr schnell kläglich zusammenschrumpfen, — — — ohne dass man noch besondere Schwächungs- und Beseitigungsapparate klüglich zurechtzumachen braucht.« (S. 29).

Ja, wenn und abermals wenn! — Doch nebenbei zwei Fragen: 1) Wie nennt doch der Logiker Sätze gleich obigem: Wenn die Realschulen gehörig ausgepumpt sind, brauchen sie nicht mehr ausgepumpt zu werden? — Und 2) was wäre, bei Ihrer Art zu schliessen, einzuwenden, falls Jemand sagen wollte: »Wenn die berechtigte Mittelschule die unteren und mittleren Classen der Gymnasien erst gehörig ausgesogen und ausgepumpt haben wird, wenn andererseits gleichzeitig die Realschule sich ihrer letzten Mängel entledigt und gleiche Rechte wie das Gymnasium erhalten haben wird, — — so wird das seit 15 Jahren durch Privilegien unnatürlich aufrecht erhaltene Gymnasium sehr schnell kläglich zusammenschrumpfen etc. etc.?«

Ich breche ab, ich kann mit einem Manne, der sich gesellschaftlich so weit vergessen konnte, und der sich wissenschaftlich auf eine so untergeordnete Stufe gestellt hat, nicht ernsthaft weiter verhandeln. Noch weniger kann ich versuchen wollen, ihm Blicke ins Innere unserer Schule zu eröffnen: es würde, bei seiner Selbstgenüge und Voreingenommenheit eine Sisyphus-

Arbeit sein, zu der ich mich auch nicht entfernt verpflichtet finde; ich lasse demgemäss den Stein mit aller Ruhe da, wohin er selbst sich gewälzt hat.

Berlin. Dr. M. Strack.

B. Anderweitige Schriften.

Lehrbuch der französischen Sprache, von Dr. W. Heiner, Oberlehrer an der Realschule zu Essen. I. Cursus. Elberfeld. R. L. Friderichs. 1875.

Antikritik.

Herr Dr. Beckmann in Altona hat unlängst in dieser Zeitschrift*) mein Lehrbuch der französischen Sprache einer Kritik unterzogen, welche mit einem keineswegs günstigen Resultate abschliesst. Dies rührt jedoch zum grössten Theil nur daher, dass der Standpunct des Referenten nicht der richtige ist.

Mein Lehrbuch geht von der Voraussetzung aus, dass für höhere Lehranstalten ohne Latein, die auf das Französische als die erste fremde Sprache meist acht Stunden wöchentlich verwenden, das Bedürfniss vorliegt ein reicheres und vollständigeres Uebungsmaterial, als bisher zu Gebote stand, zu besitzen; dass dieses Material und die Anordnung desselben ausserdem den Schüler zugleich geistig anregen und in den Begriffen und Formen der beiden Sprachen gleichzeitig üben und fördern soll. Es handelt sich hier also um grösstentheils neue Gesichtspuncte, die erst als richtig erkannt werden müssen, um Unterstützung zu finden. Der Ref. jedoch hat ein Verständniss dafür nicht, zum mindesten bethätigt er es nirgends, vielmehr gefällt er sich in mancherlei kleinlichen Ausstellungen, welche die Correctheit des Druckes, die Methode und die Form betreffen.

Am meisten ist er unbestritten in seinem Rechte, wenn er die nicht geringe Zahl von Druckfehlern tadelt, die leider stehen geblieben, indessen längst in einem vollständigen Verzeichnisse gesammelt sind, das der Verleger gratis liefert und in der Folge jedem Exemplare beigiebt. Wenn in diesem Falle überhaupt von »Nachlässigkeit« zu reden ist, so trifft ein solcher Vorwurf den Verfasser erst in dritter Linie; zur Entschuldigung dürfte aber doch gereichen, dass der Satz eines Buches mit so verschiedenen Typen bedeutende Schwierigkeiten hat und wohl noch keine solche erste Auflage fehlerfrei erschienen ist. Dessenungeachtet hat die Kritik sich nicht gescheut die Mehrzahl dieser Druckfehler, desgleichen Versehen und leichte Irrthümer, wie sie überall mit unterlaufen, dem Verfasser als Unkenntniss zu imputiren!

*) Jahrgang III. S. 223 fgg.

Wir wollen aber dennoch die gerügten Mängel, soweit es hier geschehen kann, einzeln durchgehn.

Was zunächst den Uebungsstoff anlangt, so hält Herr Beckmann die Erlernung des Einmaleins in französischer Sprache für zu »schwierig« oder zu »umständlich«! »Sprüchwörter und Sentenzen« scheinen ihm ebenfalls bedenklich! Und vollends Räthsel, zu denen er eigenthümlicher Weise auch die Frage nach den Wundern der neuen Welt rechnet! Hätte er je einen geschickten Lehrer mit solchen Dingen operiren sehen, er hätte sich Bemerkungen der Art erspart, desgleichen die über den Satz: Je pense, donc je suis, dessen Ursprung dem Schüler gleichgültig sein kann. Wenn ihm aber wirklich »des Guten zu viel geboten scheint«, so will ich ihm gern gestatten das Zuviel zu streichen. Der Fehler »vos petites élèves jolies« rührt nicht von mir her und war auch in der Correctur bereits verbessert. Wenn espoirs einmal als Masculinum, das andere Mal als Femininum gebraucht ist, so hätte schon dies dem Referenten sagen können, dass hier ein Druckfehler vorliegt. Die Tuilerieen als mehrere Gebäude aufzufassen befremdet Niemanden, der ihre Bauart kennt. Geradezu falsch ist die »Verbesserung« des Kritikers de l'Alsace et de la Lorraine, weil das Reichsland hier als Ganzes aufgefasst wird. Dass bei dans l'opéra und à l'opéra derselbe Unterschied wie bei dans l'église und à l'église bestehen kann, wird wohl Niemand bestreiten. Dagegen gesteht der Verfasser gern zu, dass ihm aus Versehen dizaine einmal unter die Masculina gerathen ist. Nehmen wir hierzu einige Ausdrücke, die vielleicht in einer späteren Auflage durch bessere ersetzt werden könnten, so haben wir mit Uebergehung des Unwesentlichen Alles, was die Kritik gegen den Uebungsstoff vorzubringen weiss!

Wenden wir uns daher zu dem Urtheil über die Methode des Buches. Der Referent verlangt, dass dem Lernenden Nichts vorgeführt werde, was nicht schon vorbereitet ist oder wenigstens gleichzeitig erklärt wird. In der Theorie ist gegen den Satz gewiss Nichts einzuwenden. Aber ist er praktisch auch ebenso durchführbar? und hat sich der Referent darauf hin auch schon andere Lehrbücher angesehen, die nach seiner Ansicht den Vorzug besserer Methode haben? — Und nun die übrigen Verstösse, die ich begangen haben soll! 1) Nach der Regel über die Aussprache des s nach Consonanten kommt auch l'Alsace mit der Bemerkung vor, dass hier das s sanft ausgesprochen werde. Das nennt die Kritik »unpädagogisch«; das Sprüchwort soll also künftig lauten: Keine Regel mit Ausnahme. 2) L. 42 hat der Schüler das Futur auch durch »sollen« zu übersetzen! — Im französischen Texte wird derselbe in »tu ne tueras pas« die Uebersetzung selbst finden; dem deutschen Texte ist das »werden« fast regelmässig beigedruckt. 3) Lect. 48 wird rompre gebraucht, das in der dritten Person sing. noch ein t hat! — Die Kritik nennt das eine Anomalie, obschon diese Form nur die regelmässige

organische Bildung nachweist und der Schüler darum in dem Schema der Stammformen auf dieselbe hingewiesen wird. 4) Lect. 25 soll der Schüler aus il y a es befindet sich auch den deutschen Plural »es befinden sich« herleiten! Eine unüberwindliche Schwierigkeit! 5) Bei der Rechnung kommt für sont auch font vor; anstatt sont (font) ist nun gedruckt: font (sont). Ist das nicht entsetzlich? 6) Da in Lect. 10 bei der Aussprache des h auch die Form cet erwähnt werden musste und in derselben Lection über ce u. s. w. gehandelt wird, so hätte dazu gesetzt werden müssen: Siehe weiter unten. 7) Der schwerste Vorwurf ist aber der, dass ich »versäumt« habe die Stellung der Adjective durch Ziffern zu bezeichnen. Es hätte das allerdings geschehen können. Indessen, da der Schüler ähnliche Fälle bei den französischen Sätzen gelernt hat und das Buch vorzugsweise mit Hülfe des Lehrers gebraucht wird, ist die Sache keinenfalls von solchem Belang, dass sie ein Bedenken gegen die Brauchbarkeit des Buches begründen könnte. 8) Die Redetheile werden absichtlich erst in L. 26 vollständig aufgeführt, weil erst hier der systematische Theil der Formenlehre beginnt. 9) Dass auch die deutsche Grammatik gelegentlich die nöthige Berücksichtigung gefunden hat, wird höchst wahrscheinlich nur Herr Beckmann als einen Fehler bezeichnen. 10) Die Vorbereitung der Declination durch Vorübungen mit Präpositionen, wie Lect. 15 sie aufweist, ist ihm nicht recht, obgleich sie pädagogisch und durch den Unterschied, der zwischen dem Gebrauche der französischen und der deutschen Präpositionen besteht, geboten ist. 11) Meine Anmerkung über die fehlerhafte Aussprache des Nasenlautes hat der Referent offenbar gar nicht verstanden, sonst würde er sie nicht als überflüssig, wenn nicht gar als abgeschmackt bezeichnen.

Kommen wir zum Schluss noch zu den Regeln! Der Referent will nicht glauben, dast dieselben kurz, präcis und klar gefasst seien. Als dunkel, ungenau und theilweise falsch bezeichnet er namentlich die Regeln über die Aussprache. Sonderbar erscheint es aber jedenfalls, dass die meisten der angeführten Beispiele gerade mit denen bei Plötz und mit den Angaben Littré's übereinstimmen, die für den Referenten doch jedenfalls als Autoritäten gelten. Trotzdem aber glaubt Herr Beckmann sich zu dem Schlusse berechtigt, dass »die französische Aussprache nicht die starke Seite des Verfassers ist.« — Eine genaue Prüfung der Vorwürfe, welche den grammatischen Regeln gemacht werden, führt zu demselben Ergebniss, wiewohl ich gern zugeben will, dass hier das Eine oder das Andere durch geringe Zusätze oder Aenderungen präciser gefasst werden könnte. Was aber an den Regeln über oui und non und über h voyelle unklar sein soll, vermögen wir nicht einzusehn, und die Stellung der pronoms vom Deutschen ausgehend zu behandeln ist eine die Schwierigkeiten so ausserordentlich vereinfachende Methode, dass der Verfasser seine Erfahrung in dieser Hinsicht nicht ohne Wei-

teres preisgeben kann. — Ein launisches Spiel des Zufalls scheint es zu sein, dass der Ausdruck »getrennt«, den ich als Weisung für den Setzer marginal bemerkt hatte, mit in den Text gekommen und so für den Kritiker noch ein Stein des Anstosses geworden ist. — Die angebliche »grosse Verwirrung« in der Regel über si (L. 36) ist gehoben, wenn hinter plus-que-parfait zugefügt wird: de l'Indicatif. Den Subjonctif nach si wird Referent auch bei Plötz L. 56 finden, wo der Fall ohne weitere Erklärung vorkommt. Sollte das etwa vorzuziehen sein? Was es heisst, h als Vocal oder als Consonanten behandeln, ist L. 10 erklärt worden. Nur über die Schreibweise vers l'an mil wäre noch zu bemerken, dass dieselbe nicht von mir, sondern von einem Lehrer des Französischen am Athenäum in Lüttich herrührt. Ich habe bei der Correctheit seiner übrigen Bemerkungen keinen Anstand genommen dieselbe einstweilen stehen zu lassen, zumal auch Littré ein ähnliches Beispiel von Béranger anführt, werde mich aber weiter zu informiren suchen. Jedenfalls verdient der Fall nicht die Bedeutung, welche ihm die Kritik beilegt.

Nach dieser eingehenden Besprechung, resp. Widerlegung der Kritik meines Lehrbuches wird dem geehrten Leser einleuchten, dass die demselben gemachten Vorwürfe nicht wichtig oder begründet genug sind, um die Brauchbarkeit des Buches überhaupt in Frage stellen zu können, und dass auch die Zahl derselben sich ganz erheblich vermindert haben würde, wenn der Referent, statt eifrig nach Schwächen in meiner Arbeit zu suchen, das Eigenthümliche und Wesentliche derselben ins Auge gefasst hätte. Es liegt mir übrigens sehr fern, hiermit dem Urtheile der Herren Collegen vorgreifen zu wollen. Ich möchte nur Veranlassung gegeben haben, dass sich der Eine oder der Andere mit dem Buche selbst beschäftige, anstatt sein Urtheil über dasselbe mit der Kritik Herrn Beckmann's abzuschliessen. Für alle nützlichen Winke, die mir in Folge dessen zugehen sollten, werde ich sicher nicht allein dem Herrn Referenten, sondern auch jedem Fachmanne jeder Zeit dankbar sein.

Essen. Heiner.

2. Gedichte von Th. Fontane. Zweite, vermehrte Auflage. VIII., 352. Berlin. Verlag von Wilhelm Hertz (Besser'sche Buchhandlung). 1875. —
3. Schlachtfanfaren und Heroldsrufe. Deutschland's grosse Zeit in geharnischten Liedern für die deutsche Jugend. Eine pädagogische Sammlung der besten patriotischen Gedichte zur Feier der nationalen Festtage, zusammengestellt von Dr. phil. Woldemar Götze, Oberlehrer am Real-Gymnasium zu Leipzig. XIV., 145. Leipzig, Verlag von Heinrich Matthes. 1874. —
4. Jungbrunnen. Die schönsten deutschen Volkslieder. Gesammelt von Georg Scherer. Mit einem Titelbild von L.

Richter, gestochen von A. Schleich. Dritte Auflage der »Deutschen Volkslieder«. XII., 351. Berlin. Verlag von Wilhelm Hertz (Besser'sche Buchhandlung.) 1875.

Dass das »Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens« eigentlich nicht den Zweck hat Recensionen über Gedichte aufzunehmen, wird wohl mancher College denken, und ich denke es auch; wo aber Gedichtsammlungen speciell für die deutsche Jugend bestimmt sind, da kann man, denke ich, wohl eine Ausnahme von der Regel machen. —

a. Von der ersten dieser drei uns vorliegenden Sammlungen kann man allerdings nicht behaupten, dass sie ausdrücklich für die Jugend bestimmt sei; da ich nun aber einmal gerade Th. Fontane speciell ins Herz geschlossen habe und meiner Meinung nach seine Gedichte im höchsten Grade für unsere Jugend geeignet sind, so gönnt die Redaction dieses Organs meinen wenigen Zeilen wohl eine freundliche Aufnahme.

Fontane's »Gedichte« sind in hohem Grade mannichfaltig, »Lieder und Sprüche — Von der schönen Rosamunde — Männer und Helden — Bilder und Balladen — Gelegenheitsgedichte — Einzug 1864, 1866, 1871 — Lieder und Balladen frei nach dem Englischen« — so steht's auf dem Titel. Kein »dramatischer Versuch«; und der Dichter hat wohlgethan. Er ist nicht eigentlich Lyriker, d. h. nicht im speciellsten Sinne; denn von seinen »Liedern und Sprüchen« sind nicht alle bedeutend. Es genügt als seine besten »Der erste Schnee« und »Und Alles ohne Liebe« herauszuheben.

Fontane ist Epiker, und zwar Balladendichter, dies aber auch in einem Masse, wie es heutzutage selten geworden ist. Es weht in ihm derselbe Geist, der Bürger so gross macht, und ihm fehlt die Rohheit, die Bürger so oft in den Staub zieht. Einzelne seiner Balladen haben mächtig auf mich gewirkt; so der »Archibald Douglas«, »Katharina von Medicis«, »Ein Ball in Paris« etc. Ebenso die Uebersetzungen aus dem Englischen; da war mir's, als ob ich Herder las, nicht seine theologischen Schriften natürlich, sondern seine »Stimmen der Völker«. Die »preussischen« Balladen vom alten Dessauer, von Ziethen, Seydlitz, Schwerin u. s. w. brauche ich nicht erst lobend hervorzuheben; sie sind wirklich populär geworden. Und mit Recht; Fontane trifft den Volkston, sucht aber diesen Volkston nie (wie andere moderne Poeten) in affectirter Derbheit, vulgo Rohheit.

Diese Recension umfasst (wie ich's vorher versprach) im buchstäblichen Sinne nur einige Zeilen. Wen ich aber mit Bürger und Herder vergleiche, den verschone ich mit vielen Worten, und ich verschone ihn auch mit Nörgeleien im Einzelnen. Kommt's auf mich an, so finden sich Fontane's »Gedichte« in der Hand jedes reifern Schülers wie jeder Schülerin. —

b. Auf die Sammlung »deutscher Kriegslieder von 1870/71« war ich, gelinde ausgedrückt, nur in sehr mässigem Grade gespannt.

Denn ich gestehe offen (selbst wenn ich den Verdacht ultramontan-reichsfeindlicher Gesinnung dadurch auf mich laden sollte): ich weiss zwar betreffs dieser Lieder wohl die Masse, nicht aber den poetischen Werth zu bewundern. Einige wenige unserer Dichter, wie Gerok und Geibel, haben allerdings auch jetzt werthvolle Blüthen in den Kranz unserer Poesie gewunden; mag aber auch in diesen Beiden etwa Schenkendorf auferstanden sein, mag sich namentlich Körner in zahllosen verschlechterten Auflagen wiederholen, so fehlt uns doch vor Allem ein Arndt. Nachahmer hat er freilich mehr gefunden, als dem alten deutschen Cato (wenn er unsere grosse Kriegszeit miterlebt hätte) vermuthlich lieb gewesen wäre; aber statt des Arndt'schen Riesenzorns finden wir bei den meisten dieser Epigonen nichts als — patriotisches Gepolter. Darum wird denn in 50 oder 100 Jahren dem Litterarhistoriker, der etwa von unserer Kriegslyrik zu reden hat, wenig Grund zum Lobe übrig bleiben.

Die hier vorliegende Sammlung zerfällt in mehrere Abtheilungen. Die erste, 9 Gedichte (davon 3 von Rückert, 2 von Uhland, 1 von Grosse, 3 von Geibel) ist betitelt »Deutschland's Zerrissenheit«; die zweite, »Nach der Kriegserklärung«, enthält 25; die dritte, »Sammlung im Gebet«, begreift 5, die vierte »Vorwärts!« hat 30, die fünfte, »Saarbrücken, Weissenburg, Wörth«, hat 17, die sechste, »Metz, Vionville, Gravelotte«, hat 11, die siebente, »Sedan«, 4, die achte, »Strassburg«, 2, die neunte, »Paris«, 4, die zehnte, »Kriegsbilder«, 15, die elfte, »die Todten«, 9, die zwölfte, »grosse Männer«, 10, die dreizehnte, »Sieg, Friede«, 15, die vierzehnte, »Kaiser und Reich«, 14 und die funfzehnte, »Humoristischer Anhang«, 10.

Dass ich mit dieser Ordnung einverstanden wäre, könnte ich nicht behaupten. Am besten wäre es meiner Meinung nach so eingerichtet worden: Erste Abtheilung: Kriegslieder gegen die Franzosen aus dem 17. und 18. Jahrhundert (Raubkriege, Siebenjähriger Krieg); zweite Abtheilung: Lieder aus den Franzosenkriegen von 1790—1815; dritte Abtheilung: Nationale Lieder vor und nach dem letzten Kriege. Die erste Abtheilung hätte natürlich kurz ausfallen müssen; um so reichhaltiger hätte die zweite ausfallen können. Die erste Abtheilung fehlt in diesem Buche ganz — indess dieser Mangel wäre noch zu ertragen. Dass aber aus den Kriegen von 1813—15 so gut wie Nichts (z. B. von Arndt im Ganzen nur 5 Lieder!) sich findet, ist im höchsten Grade zu bedauern. So fehlt z. B. das Arndtsche Lied: »Wer ist ein Mann?«, ein Lied, das in keiner Sammlung nationaler Dichter fehlen sollte. Eine ganze Reihe trefflicher Lieder, die auch fehlen, will ich hier nicht weiter aufzählen; vielleicht fügt der Herr Herausgeber in einer neuen Auflage einige davon bei.

Was sonst den Zweck dieser Auswahl betrifft, so kann man die in dem Vorwort darüber ausgesprochenen Ansichten des

Herrn Herausgebers im Allgemeinen gutheissen. Das Buch ist ganz speciell für die Jugend bestimmt: »die Auswahl musste so geschehen, dass sie pädagogisch richtig sei, nur ächte Poesie enthalte und wahren Patriotismus erwecke«. Darum habe ich auch Nichts dagegen einzuwenden, dass der Herr Herausgeber »jene wuthschnaubenden, in Franzosenblut watenden, grellfarbigen Producte« ausgeschlossen hat: alle Uebertreibung kann nur überspannend und dann erschlaffend wirken. Ein ächt deutsches Lied sei rein, gottesfürchtig, energisch, — freilich Forderungen, die von unseren »Kriegsliedern« von 1870-71 nur selten erfüllt werden. Gehen wir deshalb auch an das Einzelne der uns vorliegenden Sammlung mit möglichst bescheidenen Erwartungen.

Um dem Zweck dieses Organs möglichst entgegenzukommen, will ich diejenigen Lieder bezeichnen, die ich in einer neuen Auflage gern missen möchte. Lied 1: »Die hohle Weide« von Rückert [Für die Jugend zu sehr reflectirend]; 10: »An Frankreich« [zu unbedeutend]; 13; »Reichslied« [desgleichen]; 14: »Deutsche Hiebe« [desgleichen]; 76; »Untergang der Lügenbrut«, von Rudolf Löwenstein [der Kladderadatsch gehört nicht hierher]; 17: »Deutsche Schlagwörter« [»Püffe, Prügel, Keile, Wichse«!]; 19; »Dem fränkischen Kaiser« [aus metrischen Gründen]*); 39: »Der Bettag« [zu »unbedeutend]**); 41: »Brich los denn, Feind« [desgleichen]; 48: »Deutsches Soldatenlied« [desgleichen]; 49: »Deutsches Volk in Wehr« [desgleichen]; 66: »Deutschland über Alles« [desgleichen]; 72: »Der Sieg von Weissenburg« [desgleichen]; 79: »Auf die Knie, Frankreich« [nur aus metrischen Gründen]; 101: »Die Schlacht von Sedan« [desgleichen]; 102; »Strassburg ist unser« [wenig bedeutend; dafür hätte ich hier ausnahmsweise das Strassburglied im »Kladderadatsch« als ganz vorzüglich gern gesehen]; 104: »In Wälschland« [unbedeutend]; 106: »Uebergabe von Paris« [desgleichen]; 107: »Der Fall von Paris« [desgleichen]; 139: »Dem Grafen Otto v. Bismarck« [desgleichen]; 169: »Soldatenlied« [unpassend].

Ich gebe gern zu, dass sich über die Berechtigung oder Nichtberechtigung der von mir gemachten Ausstellungen streiten lässt — um so mehr, als ich (aus dem sehr prosaischen Motiv des Raummangels) auf die Begründung habe verzichten müssen. Auch darüber lässt sich streiten, ob der »humoristische Anhang« in dies Buch gehört oder nicht; ich wenigstens würde ihn gern entbehren. Wirklich bedeutende Gedichte sind sehr sparsam gesäet. Natürlich ist dies nur zum kleinsten Theil die Schuld

*) Warum sind in der »deutschen Marseillaise« von H. von Kleist die kräftigsten Strophen weggelassen worden? Entweder ein Gedicht ganz oder — — gar nicht.

**) Nur 5 »Gebete«, und darunter nicht Eins von Gerok! Das ist im höchsten Grade zu bedauern.

des Herausgebers, weil eben der 1870er Krieg auf dem Felde der Poesie sehr wenig Hervorragendes producirt hat.

Hiervon abgesehen hat die Sammlung des Herrn Dr. Götze ihre unleugbaren Verdienste, und sie würde sich zum Gebrauch für Schulen und Schüler nicht ohne Nutzeu verwerthen lassen. Sollte aber das Buch eine neue Auflage erleben, so ist es Sache des Herrn Herausgebers, ob er (was ich ihm dringend rathen möchte) ein paar Dutzend ganz unbedeutende Gedichte herauswerfen und dafür bessere einfügen will oder nicht. Immerhin giebt es solche: die »evangelische Kirchenzeitung«, das »Volksblatt für Stadt und Land« und andere Blätter enthalten einige wahre Perlen. Freilich stehen alle diese Gedichte auf religiös positivem Standpunct, — Grund genug vielleicht, um meinem Rathe zu misstrauen. —

c. Was (last, not least!) den »Jungbrunnen« betrifft, so soll diese Sammlung (wie das Vorwort besagt) »die schönsten deutschen Volkslieder in den erreichbar besten Lesarten bieten. Sie enthält nur ächte Volkslieder, d. h. solche, die aus dem Volke selbst hervorgegangen sind und diesen Ursprung durch Inhalt und Form beurkunden. Lieder dagegen, welche von namhaften Dichtern herrühren und, weil sie den Volkston gut getroffen haben, in den Volksmund übergegangen sind, bleiben hier ausgeschlossen. Die Sammlung beschränkt sich ferner wesentlich auf die jüngere Form des Volksliedes, wie es noch jetzt vom Volke gesungen wird oder doch in den letzten 150 Jahren noch gesungen wurde; sie bildet also gewissermassen eine Ergänzung der Uhland'schen Sammlung, die hauptsächlich aus Handschriften und Drucken vom 15—17. Jahrhundert geschöpft ist. Nur in zwei oder drei Fällen greift unsere Sammlung auf diese ältere Form zurück, so u. a. beim »Tanhäuser«, wo die vollständige hochdeutsche Lesart verklungen scheint und das Anrecht darauf doch gewahrt werden musste.«

Nach einer kurzen aber werthvollen Erörterung über Werth und Wesen des Volksliedes sagt der Herausgeber über die Bestimmung seiner Sammlung (mit den Worten unsers Müllenhoff): »Das ächte Volkslied, voll frischer Sinnlichkeit und absichtsloser Naturwahrheit, ist keusch, ohne Ziererei und niemals gemein oder platt; es kann ebenso wenig wie jede andere Poesie ohne Idealität bestehen. Wie aber der Minnegesang vorzugsweise eine Frauenpoesie war, so ist die Volkslyrik hauptsächlich eine männliche Dichtung, in welcher sich zum Theil noch das wildbewegte, wanderlustige Leben des 15. und 16. Jahrhunderts abspiegelt. Manche dieser Lieder sind daher derb und keck; roh und gemein ist jedoch kaum eins, frivol sicherlich keins. Eine vorurtheilsfreie Sammlung darf auch diese Seite des Volksliedes nicht beschönigen oder gar übergehn. Das Volk singt solche Lieder ganz harmlos, ohne Prüderie und ohne faunisches Grinsen. Es trägt eben keine Glacéhandschuhe, nennt

die Dinge beim rechten Namen und schrickt gelegentlich auch vor einer Derbheit nicht zurück; gleichwohl hat es in seinem gesunden Sinn einen festeren religiösen und sittlichen Kern als mancher pomadisirte Barbar in Lackstiefeln, dessen Worte glatt und schlüpfrig zugleich sind. Wer übrigens allen Einwirkungen unserer modernen Gesellschaftszustände ausgesetzt ist und sich vor ein paar gedruckten Versen fürchtet, mit dessen Tugend ist es nicht weit her: solch ein zartes Seelchen darf auch keinen Shakespeare, keinen Homer und — keine Bibel lesen! Eine mit freiem Sinn veranstaltete Volksliedersammlung ist weder eine moralische noch eine ästhetische Mustersammlung und noch weniger eine Unterhaltungslectüre für Backfische, Betschwestern oder pfäffische Pedanten; sie ist ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Volkslebens.« — Dies Alles kann man von ganzer Seele unterschreiben, ausgenommen etwa die paar Worte von den »pfäffischen Pedanten«. Ich wenigstens habe nie gehört, dass unsere lutherischen Pastoren je das Volkslied verdammt hätten. Das ist höchstens die Sache calvinistischer Puritaner oder methodistischer Frömmler gewesen.

Das Unternehmen des Herrn Herausgebers ist jedenfalls ein höchst dankenswerthes. Das Volkslied ist wie in unserer Mythologie die Weltesche Yggdrasil: so lange diese grünt, steht die Welt, und ihr Absterben fällt mit der Götterdämmerung zusammen; — so grünt und blüht eine Nation, so lange noch das Volksleben in ihr nicht verdorrt. In unseren Städten, in unserer mittleren, höchsten und allerhöchsten »Gesellschaft« merkt man davon Nichts; wer den Herzschlag der Nation hören will, muss ins Volk, ins Volksleben und ins Volkslied hinuntersteigen. Und da ist (Gott sei's geklagt!) das Absterben fühlbar. In den Augen derjenigen freilich nicht, die vor unserer Zeit knieend liegen, bloss weil wir mit den Waffen gegen den äusseren Feind gesiegt haben und jetzt den »Culturkampf« ausfechten; mit dem ist nicht zu reden, der blind sein will. Aber der Wurm Nidhögg nagt und frisst an der Wurzel unseres Volkslebens, und es kümmert ihn wenig, ob die Menschlein da droben auf der Erde sein Dasein als ein Ammenmärchen hinweglachen oder nicht. Ein Wunder ist es ja auch weiter nicht: unsere »Cultur« kann ebenso wenig ewig leben wollen wie die der Assyrer, Aegypter oder Hellenen.

Aber aufhalten kann man die Vergänglichkeit; wie die Nornen durch Besprengen aus dem Brunnen Urd's (dem »Jungbrunnen«), den Stamm der Weltesche Yggdrasil auffrischen, so kann man einer Nation neue Lebenskraft geben, indem man aus dem »Jungbrunnen« ihres alten Volkslebens schöpft und den erfrischenden Thau daraus auf die welkenden Glieder der »höheren Gesellschaft« sprengt. Und einen solchen »Jungbrunnen« hat uns Georg Scherer hier aufgethan.

Was versteht man heutzutage nicht Alles unter dem »Volks-

lied«! Wie Mancher sucht den Geist desselben in sogenannter »Derbheit«! Lieder wie etwa das »Gott grüss dich, Bruder Straubinger« und andere ähnlichen Schlages sollen »Volkslieder« sein; Gott bewahr' uns! Berthold Auerbach, der Lahrer »Hinkende Bote« oder die »Gartenlaube« schreiben ja auch im »Volkston«, haben wirklich »dem Volksgeist sein ureignes Wesen abgelauscht«; Gott bewahr uns! Das ist nichts als die leere Form, das ist nichts als ein klingendes Erz und eine tönende Schelle, das sind Schauspieler mit guter Routine, die auf der Bühne dem Volk nachahmen, und das begeisterte Publicum klatscht Beifall und ruft: Gott, wie ähnlich!

Hier aber, hier in Scherer's Sammlung quillt der Jungbrunnen des Volkslebens ächt und wahr. Die überwiegende Mehrzahl der Lieder ist allerdings dem mittleren und südlichen Deutschland entstammt; kein Wunder! Im nördlichen Deutschland ist das Volksleben nur noch da ächt, wo es in eignen Zungen, d. h. in seinen eignen Dialekten, reden darf. Woher kommt es sonst, dass der Norden unseres Landes keinen grossen hochdeutschen Dichter hervorgebracht hat? Woher kommt es andererseits, dass Fritz Reuter als plattdeutscher Prosaiker und F. H. Müller als Dichter so Gewaltiges geschaffen haben (von dem unbedeutenden und nur durch das Recht der Priorität berühmt gewordenen K. Groth ganz zu geschweigen)? Das kommt daher, weil sie es wagten, ihrem Volksgeist keine fremde Zunge zu leihen. Oder wie würden sich die »Ollen Kamellen« in fliessendem Hochdeutsch ausnehmen? Oder wie würde ein Lied wie: Swålkes, lew Swålkes, seggt, wat vertellt ji jo?« in hochdeutscher Uebersetzung machen? Wie würde sich andererseits Uhland's: »Hast Du das Schloss gesehen?« auf Niederdeutsch ausnehmen?

Die Volkslieder der Scherer'schen Sammlung sind der überwiegenden Mehrzahl nach hochdeutsch. Wie gesagt, kein Wunder: denn erstens fehlt dem sächsischen (niederdeutschen) Stamm die tiefe Innerlichkeit, die man (so unglücklich wie möglich) als Sentimentalität bezeichnet, und zweitens hat man von Seiten der Regierungen wie der »Gelehrten« zu lange Alles zur Unterdrückung des Niederdeutschen gethan, als das sich dies nicht hätte rächen sollen. Man denke (mit aller Hochachtung sei es gesagt) nur an die Art und Weise, mit der z. B. Friedrich Wilhelm I. in calvinistischem Eifer bemüht war das Volksleben und den Volksgeist hinauszutreiben. Er glaubte die katholische und die lutherische Kirche zu treffen, und er traf das Herz des Volks.

Mit grösster Sorgfalt hat Scherer seine Sammlung veranstaltet; er hat trotz der ihm entgegenstehenden Schwierigkeiten die Volkslieder nach Form und Inhalt in ihrer ürsprünglichen Reinheit herzustellen versucht, und es ist ihm trefflich gelungen. Er hat sein Werk gethan nicht mit der selbstgefälligen An-

massung mancher Philologen, die aus ihrem Horaz oder Homer Dies und Das hinauswerfen, bloss weil es ihrem Geschmack nicht zusagt, sondern er hat jeden Schössling, ja jedes Blatt des ewig frischen Baumes gehegt oder gepflegt; die Anmerkungen geben über die Gegend und die Zeit, in denen dies oder jenes Volkslied gesungen wurde, den wünschenswerthesten Aufschluss: kurz, er hat ein Verdienst, wie es die Brüder Grimm durch Herausgabe der deutschen Volksmärchen sich erwarben.

Und für wen diese Sammlung bestimmt ist? Für die männliche deutsche Jugend so gut wie für das Alter, unbedenklich. Freilich ist sehr oft von der Liebe, ja, oft ist sogar von dem Seelenschmerz verführter Mädchen u. s. w. die Rede, und da könnte mir mancher »Pädagoge« sagen: »Unsern unschuldigen Knaben Solches? Pfui!« Aber es ist da ein grosser Unterschied zu statuiren. In eine »Schöne Helena«, in einen »Faublas«, in eine »Traviata«, in eine »Froufrou« oder auch (seien wir gefälligst ehrlich!) in einen »Don Juan« nehmen unsere mit Fröbel'schen Erziehungsgrundsätzen vollgesättigten deutschnationalen Eltern nicht nur ihre Söhne, sondern auch ihre Töchter mit; sie geniren sich auch nicht ihre befrackten Söhne und möglichst tief »ausgeschnittenen« Töchter auf alle möglichen öffentlichen Bälle zu schicken. Und geniren sich unsere Philologen mit ihren Tertianern Ovid's Metamorphosen oder französische Lustspiele zu lesen? Nicht im mindesten! Aber das deutsche Volkslied, das ist »roh«, das ist »unpassend für die Lectüre der Jugend«! Und doch sind Jene frivol in des Wortes verwegenster Bedeutung, während das deutsche Volkslied niemals frivol ist.

Ich stehe also nicht an die Scherer'sche Sammlung im Namen der deutschen Nation und der deutschen Schule herzlich willkommen zu heissen, und ich werde sie reiferen Schülern empfehlen, dringend und herzlich empfehlen, wie und wo ich kann.

Berlin. Dr. L. Freytag.

C. Programmschau.

1. Jahresbericht über die Oberrealschule in Frankfurt a. d. O. Ostern 1875. Director Dr. Karl Laubert. Abh. vom Oberlehrer O. G. Emsmann: Die Kegelschnitte als geometrische Oerter für die Mittelpuncte von Kreisen, welche zwei gegebene Kreise berühren.
2. Jahresbericht der Realschule erster Ordnung zu Tarnowitz. Ostern 1875. Director Dr. Paul Wossidlo. Abh. vom Lehrer Friedr. Pietzker: Ueber den Werth des mathematischen Unterrichts für die formale Bildung.
3. Programm des Progymnasiums und der höheren Bürgerschule zu Weissenfels. Ostern 1875. Rector Dr. Rosalsky. Abh.: Der Unterricht in der deutschen Grammatik in den unteren und mittleren Classen, von R. Mämpel.

4. Programm der höheren Bürgerschule zu Eilenburg. Ostern 1875. Rector Dr. Wiemann. Abh.: Ueber den Ursprung der österreichischen Freiheitsbriefe, von Herm. Jahn.
5. Sechstes Programm der höheren Bürgerschule zu Mühlhausen i. Th. Ostern 1875. Rector Herm. Stade. Abh. von Dr. Naumann: Das Verhältniss des älteren Atombegriffes zu dem der modernen Naturwissenschaft.

Berlin. Dr. R. Fiege.

D. Journalschau.

1. Das Aprilheft der dauernd höchst interessanten Zeitschrift »Aus allen Welttheilen«, Illustrirte Monatshefte für Länder- und Völkerkunde, vom Professor O. Delitsch, Leipzig bei Veit & Comp. enthält: Neueste Nachrichten von den Fidschi-Inseln, von H. G.; Alaska und seine Bewohner, von A. Gatschet; die Agriculturverhältnisse Italien's vom Alterthum bis auf unsere Zeit, von Eduard Rüffer; am Nil, von Adolf Rambeau; die Rosen in Hochasien, Rosenwasser und Rosenöl, von Hermann v. Schlagintweit-Sakünlünski; ein Vehmgericht bei den Kaffern, von K. F. Weineck; die geographischen Forschungen und Entdeckungen des Jahres 1874; niedersächsische Städte und Dörfer, von J. J. Kettler; Skizzen aus Neu-Granada, von Dr. H. Zimmermann. — Mit 8 Holzschnitten. Preis 80 Pf. — Das Maiheft enthält: Paläste und Haushaltungen der Nahna-Könige, von H. H. Bancroft; das Forum Romanum, von Dr. H. Semper; über Höhenmessungen, von Dr. Th. Albrecht; von Senegambien zum Niger, von O. Krümmel; die geographischen Forschungen und Entdeckungen des Jahres 1874; die Andamanen, von P. J. Müller; niedersächsische Städte und Dörfer, von J. J. Kettler; eine Reise nach den australischen Grampians, von Th. Müller; Bilder aus Island, von G. A. Richter. — Mit 8 Holzschnitten. Preis gleichfalls 80 Pf.
2. Die »Zeitung für das höhere Unterrichtswesen Deutschland's« enthält an grösseren Aufsätzen: in No. 18 Die Pensionäre der Lehrer; Allerlei Schulmeisterliches; Unser Standesbewusstsein; Die Realschule II. O. — in No. 19: Die Pensionäre bei den Lehrern; Die Gewerbeschulen in Preussen; Der geographische Unterricht; Zur Reform der Realschule, von Dr. R. Mahrenholtz in Halberstadt, dem Einzigen, der in diesen zwei Numern seinen Namen genannt hat!! — in No. 20 Beck, Neue Vorschläge zur Heilung alter Schäden, X; Die Correcturen von R. in Pf. — in No. 21 Finsterbusch, die 5. Realschulmännerversammlung von Rheinland und Westfalen; Beck, Neue Vorschläge u. s. w.

3. Die »Neue Handels-Zeitschrift« von Ludwig Heimann, Berlin, Derfflingerstrasse 16, bringt in No. 19 des zweiten Jahrgangs unter dem 9. Mai einen sehr beachtenswerthen Artikel: »Der Einjährig-Freiwilligen-Dienst und die kaufmännische Ausbildung« vom Redacteur.
4. Das April-Mai-Heft der Zeitschrift für das Gymnasialwesen bringt eine Abhandlung von Dr. O. Kohl in Kreuznach, in welcher dargelegt werden soll, dass und wie das griechische Scriptum auch jetzt noch in Prima gepflegt werden müsse.

Berlin. Dr. M. Strack.

III. Vermischtes.

—r— Der Nr. 36 des vom Prof. Dr. H. E. Richter herausgegebenen »Aerztlichen Vereinsblattes für Deutschland» entnehmen wir folgende Zeilen: »Hinsichtlich der Vorbildung der künftigen Mediciner bereitet sich ganz im Stillen ein Umschwung vor, der nur zu fördern ist: nämlich, dass dieselben sich für das ärztliche Studium auf Realschulen und polytechnischen Anstalten vorbereiten, anstatt auf Lateingymnasien. So haben sich auf der Realschule zu Siegen schon etwa ein Dutzend künftige Mediciner auf naturwissenschaftlichem und mathematischem Wege vorgebildet und dann binnen einem halben Jahr, in einem besonderen Cursus, so viel Latein und Griechisch nachgeholt, wie zur Universitätsinscription nothwendig war. — Auch hier in Dresden haben wir zwei jüngere Doctoren der Medicin, welche vorher den vollen Cursus auf unserer trefflichen polytechnischen Anstalt durchgemacht haben. Einer davon ging von da an das chemische und physiologische Laboratorium zu Leipzig über, studirte nebenbei die theoretisch-ärztlichen Zweige und hat dann die praktischen Zweige in Würzburg und Heidelberg absolvirt«. —

Berlin. Dr. M. Strack.

IV. Archiv.

Königreich Baiern.

Ministerial-Bekanntmachung vom 27. September 1872, betreffend die organischen Bestimmungen für die Realgymnasien.

Die mannichfachen Aenderungen und Modificationen, welche der auf die Realgymnasien bezügliche zweite Abschnitt der Schulordnung für die technischen Lehranstalten vom 14. Mai 1864 (Reggsbl. Jahrgang 1864 Seite 583 bis 626) mittlerweile, namentlich in Folge der Bekanntmachungen vom 5. Oct. 1870 (Reggsbl. Seite 2021—2025) und vom 16. September 1872 (Reggsbl. Seite 2171 und Cult.-Minist.-Blatt Seite

343—350) erfahren hat, gaben dem unterfertigten k. Staatsministerium Veranlassung die Bestimmungen des bezeichneten Abschnittes zur Erleichterung der Uebersicht in ihrer nunmehr geltenden Form und Fassung, sohin mit Weglassung der aufgehobenen und mit Einschaltung der an Stelle der letzteren getretenen Vorschriften zusammenstellen zu lassen.

Das Ergebniss dieser Zusammenstellung wird nachstehend im Abdrucke bekannt gemacht.

München, den 27. September 1872.

Auf Seiner Königlichen Majestät Allerhöchsten Befehl.
Dr. v. Lutz.

Durch den Minister der Generalsecretär Ministerialrath v. Bezold.

Organische Bestimmungen für die Realgymnasien in Bayern.

Cap. I.

Zweck der Anstalt und Umfang ihres Unterrichts überhaupt.

§. 1. Das Realgymnasium ist eine aus vier Cursen bestehende öffentliche Unterrichtsanstalt, welche die Kenntnisse sämmtlicher Lehrgegenstände einer vollständigen Lateinschule voraussetzt, mit dem humanistischen Gymnasium parallel läuft und zur Aufgabe hat neben einer allgemeinen wissenschaftlichen Fortbildung die entsprechende Vorbereitung für jene Berufsarten zu gewähren, welche eine nähere Vertrautheit mit den exacten Wissenschaften erfordern.

Das Absolutorium des Realgymnasiums befähiget zunächst zum Eintritt in die polytechnische Schule sowie zum Uebertritte an die Universität für Studien, welche nicht in den engeren Kreis der Facultätswissenschaften (Theologie, Jurisprudenz und Medicin) fallen. Ob und unter welchen Bedingungen den Absolventen des Realgymnasiums der Eintritt in die Forstlehranstalt, in die landwirthschaftliche Centralschule und in die Centralthierarzneischule oder der Uebertritt zur Vorbereitungspraxis für einzelne Zweige des Staatsdienstes gestattet ist, bleibt besonderen Bestimmungen vorbehalten.

Sämmtliche Unterrichtsgegenstände des Realgymnasiums sind obligatorisch.

Cap. II.

Vertheilung des Unterrichts nach Cursen und Zahl der Lehrstunden.

§. 2. Der Stundenplan des Realgymnasiums ist folgender:

I. Curs.		II. Curs.	
Religionslehre	wöchentlich 2 Std.	Religionslehre	wöchentlich 2 Std.
Algebra	- 4 -	Algebra	- 3 -
Geometrie	- 3 -	Geometrie	- 3 -
deutsche Sprache	- 3 -	deutsche Sprache	- 4 -
latein. Sprache	- 4 -	latein. Sprache	- 4 -
französ. Sprache	- 4 -	französ. Sprache	- 4 -
Geographie	- 2 -	Geographie	- 2 -
Geschichte	- 2 -	Geschichte	- 2 -
Botanik	- 2 -	Zoologie	- 2 -
Zeichnen	- 5 -	Zeichnen	- 6 -
zusammen	31 Std.	zusammen	32 Std.

III. Curs.		IV. Curs.	
Religionslehre wöchentlich	2 Std.	Religionslehre wöchentlich	2 Std.
Algebra -	3 -	niedere Analysis -	2 -
Geometrie und Trigonometrie -	3 -	Anwendung der Algebra auf Geometrie -	3 -
darstellende Geometrie -	2 -	darstellende Geometrie -	2 -
deutsche Sprache -	2 -	deutsche Sprache -	2 -
latein. Sprache -	3 -	latein. Sprache -	3 -
franz. Sprache -	3 -	französ. Sprache -	3 -
englische Sprache -	2 -	englische Sprache -	3 -
Geschichte -	2 -	Geographie -	1 -
Physik -	2 -	Geschichte -	2 -
Chemie u. Mineralogie -	3 -	Physik -	2 -
Zeichnen -	5 -	Chemie u. Mineralogie -	2 -
zusammen	32 Std.	Zeichnen -	5 -
		zusammen	32 Std.

Cap. III.

Umfang des Unterrichts in den einzelnen Lehrgegenständen (Lehrprogramme).

§. 3. Der Umfang des Unterrichts in den einzelnen Lehrgegenständen wird durch nachstehende Programme bestimmt. Abänderungen derselben sind nur mit Genehmigung des k. Staats-Ministerium zulässig.

I. Curs.

Religionslehre. Nach den bestehenden kirchlichen Vorschriften.

Algebra. Die sechs Grundoperationen: Summe und Differenz, Product und Quotient, Potenz und Wurzel. Hauptziel des Unterrichtes bildet die klare Darlegung jeder Operation und ihrer Umkehrung sowie die ununterbrochene Uebung der Schüler, welche einzeln an der Tafel Aufgaben ganz durchzuführen haben.

Geometrie. Planimetrie: Grundbegriffe, Congruenz, Gleichheit und Aehnlichkeit bis zu den regelmässigen Vielecken und der Kreisausmessung.

Deutsche Sprache. Lehre vom deutschen Satzbau in gedrängter Uebersicht mit fortgesetzten Uebungen. Allgemeine Charakteristik der Dichtungsarten; eingehende Erläuterung des Wesens der epischen Poesie. Lectüre und Memoriren von Musterstücken der epischen Poesie und historischen Prosa. Zahlreiche Uebungen im Disponiren und Anfertigen von Aufsätzen über Gegenstände des Unterrichts und der Privatlectüre der Schüler. (Die Arbeiten der Schüler sind sorgfältigst zu corrigiren und hierauf mit denselben durchzugehen.)

Lateinische Sprache. Lesegegenstand: Caesar de bello gallico oder eine Chrestomathie mit grösseren Lesestücken aus leichteren Schriftstellern und Stücke aus den Elegieen und Metamorphosen des Ovidius.

Französische Sprache. Lesen einzelner Wörter und einfacher Sätze mit Erklärung der wichtigsten Regeln der Aussprache unter Zugrundelegung eines entsprechenden Lesebuches. Memoriren der erklärten Wörter und Sätze. Die Wort- sowie die Formenlehre, einschliesslich der unregelmässigen Verba. Mündliche und schriftliche Uebungen im Uebersetzen einfacher Sätze vom Deutschen ins Französische.

Geographie. Das Wichtigste über Stellung und Bewegung der

Erde. Uebersichtliche Kenntniss der Eintheilung der Erdoberfläche. Uebersichtliche Beschreibung der aussereuropäischen Erdtheile nach ihren topischen, physischen und politischen Verhältnissen mit besonderer Berücksichtigung der europäischen Colonieen.

Geschichte.*) Einleitende Uebersicht der Urgeschichte des Orients; Griechische Geschichte mit Berücksichtigung der Litteratur. Geschichte der Macedonier.

Botanik. Lehre von den äussern und innern Organen der Pflanzen und ihrer Bedeutung für das Leben derselben. Die Hauptabschnitte des natürlichen Systems. Das Linné'sche System mit Hinweisung auf das natürliche. Demonstrationen an Abbildungen und natürlichen Pflanzen. Besondere Hervorhebung der nützlichen und schädlichen Pflanzen. (Hierbei ist allenthalben weniger auf Umfang als auf feste Grundlegung zu sehen.)

Freihandzeichnen. Uebungen im Zeichnen gerader Linien und daraus gebildeter geometrischer Figuren. — Zeichnen von Körpern mit ebenen Flächen unter Erläuterung des Sehens und der einfachsten perspectivischen Erscheinungen an entsprechend grossen einzelnen oder gruppirten Körpern. — Uebungen im Zeichnen krummer Linien und daraus gebildeter einfacher Ornamente. — Zeichnen symmetrischer Ornamente und Geräthe nach Wandtafeln und nach leicht erhobenen Gypsabgüssen antiker Kunstformen in reinen Umrissen.

II. Curs.

Religionslehre. Nach den bestehenden kirchlichen Vorschriften.

Algebra. Die Gleichungen des ersten und zweiten Grades mit einer und mehreren Unbekannten. Logarithmen. Progressionen. Zinseszinsen. (Fortwährende Uebungen.)

Geometrie. Schluss der Planimetrie. Stereometrie bis einschlüssig der regelmässigen Polyeder. (Vielfache Uebungen.)

Deutsche Sprache. Einführung in das Wesen der lyrischen (und didaktischen) Poesie. Lectüre und Memoriren von Meisterwerken dieser Gattung. Grundzüge der Prosodie und Metrik. Zahlreiche Aufsätze und freie Vorträge über Gegenstände des Unterrichts und der Privatlectüre der Schüler. (Die schriftlichen Arbeiten der Schüler sind genau zu corrigiren und mit letzteren sorgfältig durchzugehen.)

Lateinische Sprache. Die Syntax. — Mündliche und schriftliche Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Französische und umgekehrt, nach einem entsprechenden Uebungsbuche. — Memoriren französischer Gespräche zur Uebung in der Umgangssprache.

Geographie. Beschreibung sämmtlicher Staaten Europa's und speciell Deutschland's in topischer, physischer und politischer Hinsicht.

Geschichte. Römische Geschichte. Deutsche Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der baierischen bis zum Tode Karl's des Grossen.

Zoologie. Der anatomische Bau des Menschen. Die vorzüglichsten Lebensfunctionen desselben. Die Classen-, Ordnungs-, Gattungs- und Artcharaktere der Thiere an passenden Demonstrationsstücken erläutert. (Hiebei ist weniger auf Umfang als auf feste Grundlage zu sehen.)

Freihandzeichnen. Eintheilung und Verhältnisse der einzelnen

---

*) Der Geschichtsunterricht ist in allen Cursen nicht confessionell zu trennen. — Min.-Entschl. v. 11. Febr. 1872.

Theile der menschlichen Gestalt zum Ganzen nach Wandtafeln. Verkürzungen der einzelnen Theile in verschiedenen Stellungen oder Lagen, dann der ganzen Gestalt bei verschiedenen Bewegungen nach dem geometrischen Gliedermann als Modell. — Reichere Ornamente nach dem Runden und Flachen in Umrissen.

Linearzeichnen: Uebungen im Gebrauche von Lineal, Winkel und Zirkel durch Zeichnen und Eintheilen ebener Figuren. — Erklärung der Projectionstafeln. — Uebungen im Darstellen einfacher Körper mittels ihrer Projectionen unter Anwendung prismatischer Massstäbe bei dem Copiren der Wandtafeln. — Messen von Körpermodellen und Projiciren derselben nach bestimmter Verjüngung und Stellung.

III. Curs.

Religionslehre. Nach den bestehenden kirchlichen Vorschriften.

Algebra. Combinationslehre. Binomischer und polynomischer Satz. Arithmetische Reihen höherer Ordnung. Die Gleichungen dritten und vierten Grades. Reciproke Gleichungen. Allgemeine Eigenschaften der Gleichungen höherer Grade. Die Lehre von den Determinanten. (Mit steten Uebungen.)

Geometrie und Trigonometrie. Beendigung der Stereometrie. Ebene und sphärische Trigonometrie. (Mit zahlreichen Anwendungen.)

Darstellende Geometrie. Graphische Bestimmung von Puncten, Geraden und Ebenen. Aufgaben über Puncte, Gerade und Ebenen, die bestimmte Bedingungen erfüllen. Aufgaben, in denen Entfernungen von gegebenen Puncten, Geraden und Ebenen, sowie Winkel von Geraden und Ebenen gesucht werden.

Deutsche Sprache. Einführung in das Wesen der dramatischen Poesie. Lectüre dramatischer Meisterwerke. Erläuterung der Grundzüge der Redekunst an Meisterstücken rhetorischen Inhaltes. Freie Uebersetzungen, zahlreiche Aufsätze und freie Vorträge über Gegenstände des Unterrichts und der Privatlectüre der Schüler. (Die schriftlichen Schülerarbeiten sind zu corrigiren, und sorgfältig mit den Schülern durchzugehen.)

Lateinische Sprache. Lesegegenstand: Livius oder Sallustius.

Französische Sprache. Die wichtigsten Regeln des Stils, insbesondere des Briefstils, verbunden mit Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische. — Lesen französischer Classiker in Prosa mit grammatikalischen und litterarischen Erläuterungen unter besonderer Berücksichtigung der Synonymen und Gallicismen. — Uebungen in der französischen Conversation.

Englische Sprache. Lesen mit Angabe der Regeln der Aussprache. Wort- und Formenlehre. Uebersetzungen.

Geschichte. Deutsche Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der baierischen vom Tode Karl's des Grossen an bis zum westfälischen Frieden.

Physik. Mechanik der drei Aggregatzustände. Gelegentlich, und zwar insbesondere bei Behandlung des gasförmigen Aggregatzustandes, sollen die einfachsten Lehren von den Wirkungen der Wärme eingeflochten werden.

Chemie. Allgemeiner Theil: Das Wesen der chemischen Erscheinungen, Erörterung der Grundbegriffe und Grundgesetze, auf welchen dieselben beruhen. Specieller Theil: Die Metalloide und deren Verbindungen. Stöchiometrische Uebungen bei dem fortlaufenden Unterrichte.

Mineralogie. Chemische und physikalische Kennzeichen der Mineralien. Grundzüge der Krystallographie. Charakterisirung der wichtigtigsten Mineralien bei den betreffenden chemischen Verbindungen.

Freihandzeichnen. Einübung des Schattirens in einfacher Darstellungsweise, anfänglich nach einigen flachen Ornamentvorlagen, dann nach dem Runden. — Köpfe in verschiedenen Stellungen. Hände und Füsse nach leicht ausgeführten flachen Vorlagen. — Ornamente der verschiedenen Kunstepochen in thunlichster Verbindung mit architektonischer Gliederung.

Linearzeichen. Messen zusammengesetzter Körpermodelle mit ebenen Flächen und Projiciren derselben unter Anwendung der Regeln der darstellenden Geometrie nach bestimmter Verjüngung und Stellung.

Bossiren.*) Bossiren von Ornamententheilen nnd ganzen Ornamenten anfänglich nach körperlichen, dann nach flachen Vorlagen in verändertem Massstabe.

IV. Curs.

Religionslehre. Nach den bestehenden kirchlichen Vorschriften.

Niedere Analysis. Function. Ihre geometrische Darstellung. Begriff der Grenze. Convergenz und Divergenz der Reihen. Reihenentwicklung für rationale Bruchfunctionen. Binomial-, Exponential- und Logarithmen-Reihe. Die Reihen für die goniometrischen und cyklometrischen Functionen. (Mit Uebungen.)

Anwendung der Algebra auf Geometrie. Uebungen aus dem gesammten Gebiete des mathematischen Unterrichtes der drei vorhergehenden Jahre und Einleitung in die analytische Geometrie.

Darstellende Geometrie. Darstellung von Prismen und Pyramiden mit Ebenen und unter sich.

Deutsche Sprache. Ueberblick über die Entwickelung der deutschen Litteratur von Klopstock bis auf unsere Zeit — nach vorgängiger übersichtlicher Behandlung der wichtigsten Litteratur-Erzeugnisse des Mittelalters und der Zeit vor Klopstock. Lectüre von Musterstücken in Poesie und Prosa. Freie Uebersetzungen und fortgesetzte Uebungen in Aufsätzen und freien Vorträgen über Gegenstände des Unterrichtes und der Privatlectüre der Schüler. (Die schriftlichen Arbeiten der Schüler sind genau zu corrigiren und mit denselben sorgfältig durchzugehen.)

Lateinische Sprache. Lesestücke. — Leichtere Reden des Cicero oder Chrestomathie aus Plinius.

Französische Sprache. Uebersichtliche Darstellung der Regeln der französischen Prosodie. — Uebungen im Uebersetzen grösserer, zusammenhangender Schriftstücke aus dem Deutschen ins Französische. — Lesen französischer Prosaiker und Dichter mit litterargeschichtlichen Besprechungen in französischer Sprache.

Englische Sprache. Syntax. Uebersetzung vom Deutschen ins Englische und vom Englischen ins Deutsche. Sprechübungen.

Geographie. Die Hauptlehren der Geographie und populären Astronomie, der physikalischen Geographie, Meteorologie und Klimatologie.

Geschichte. Allgemeine Geschichte vom westfälischen Frieden bis auf unsere Tage.

---

*) Bossiren und Modelliren sind durch Min.-Entschl. vom 21. April 1870 ad. Num. 4901 und vom 30. Nov. 1870 ad. Num. 14,796 als facultative Lehrgegenstände erklärt.

Physik. Anwendung der Mathematik auf Physik durch Behandlung von Aufgaben aus dem Gebiete der Mechanik und aus den übrigen Zweigen der Physik mit den zum vollen Verständnisse nöthigen sachlichen Erläuterungen nach freiem Ermessen des Lehrers.

Chemie. Fortsetzung des anorganischen Theiles. Die wichtigsten Metalle und deren Verbindungen. Stöchiometrische Uebungen.

Mineralogie. Fortsetzung. Charakterisirung der wichtigsten Mineralien bei den betreffenden chemischen Verbindungen.

Freihandzeichnen. Zeichnen von Thier- und Pflanzenformen möglichst nach dem Runden und unter treuer Berücksichtigung der Verkürzungen und Biegungen. — Erläuterung und Uebungen im Stilisiren. — Figurenzeichnen nach einfachen flachen Vorlagen. — Ornamente in Verbindung mit Menschen- und Thiergestalten nach dem Flachen und Runden.

Linearzeichnen. Projiciren von Körpern mit krummen Oberflächen und ihrer Durchdringungen nach Aufgaben. — Zeichnen der Säulen-Ordnungen nach Wandtafeln. — Uebungen in der Linear-Perspective und Schattenconstruction.

Modelliren. Herstellen der Krystallmodelle einschliesslich der Uebergänge in Pappe oder Kartenpapier, nach eigenen den Gesetzen der darstellenden Geometrie entsprechenden hergestellten Entwürfen.

§. 4. Bezüglich des Gebrauches von Lehrbüchern und des Verbotes des Dictirens finden die Bestimmungen des §. 9*) analoge Anwendung. Auch im Realgymnasium soll der Unterricht im Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schüler durch mündliche demonstrative Erklärung des Lehrstoffes und durch abwechselndes Befragen lebendig erhalten werden. Was insbesondere die Lectüre der lateinischen Schriftstücke betrifft, so hat dieselbe mit steter Rücksichtnahme auf die grammatikalischen Regeln zu erfolgen und ist nebst dem richtigen zusammenhangenden Verständnisse des Gelesenen insbesondere in dem I. und II. Curs auf correcte Ausdrucksweis im Deutschen, in dem III. und IV. Curs aber auf die Schönheit des Ausdruckes hinzuwirken.

Cap. IV.

Eintheilung des Schuljahres, Aufnahme, Fortgang und Vorrücken der Schüler.

§. 5. Das Schuljahr des Realgymnasiums beginnt mit dem 1. October und schliesst mit dem 1. August. Ausser den hiedurch bedingten Herbstferien bestehen auch noch Osterferien, welche mit dem Palmsonntag beginnen und mit dem 1. Sonntag nach Ostern endigen.

§. 6. Wer in den ersten oder untersten Curs aufgenommen werden will, muss das dreizehnte Lebensjahr zurückgelegt und darf das sechzehnte noch nicht überschritten haben. Ueberdies ist die Aufnahme in diese Classe durch den Besitz derjenigen Kenntnisse bedingt, welche der Besuch der vier Classen einer Lateinschule gewährt.

Der Nachweis hierfür wird durch eine besondere, beim Beginn des Schuljahres am Realgymnasium unter Leitung des Vorstandes vor dem

*) Gemäss Min.-Entschl. vom 9. December 1870 ad. Num. 15,185 ist die Auswahl der Lehrbücher in analoger Anwendung des §. 5 der organischen Bestimmungen für die Gewerbschulen in Baiern vom 1. October 1870 (Regierungsbl. S. 2001 etc.) dem Lehrerrathe des Realgymnasiums überlassen.

Lehrer-Collegium stattfindende schriftliche und mündliche Prüfung geliefert. Bei dieser sind an die Schüler folgende Anforderungen zu stellen:

1. In der Religionslehre, a) in der katholischen: Die Kenntniss der Lehre von den Geboten Gottes und der Kirche und von den Sacramenten nach dem grösseren Diözesankatechismus; b) in der protestantischen: Genügende Lösung von Fragen über das zweite Hauptstück des kleinen lutherischen Katechismus, ferner der neutestamentlichen Geschichte.

2. Im Latein. a) Der durch eine schriftliche Uebersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische gelieferte Beweis, dass die wichtigsten Regeln der Grammatik begriffen und eingeübt worden sind; b) Fertigkeit in Erklärung bereits gelesener Stellen aus Caesar's Commentarien über den gallischen Krieg oder aus einer Chrestomathie von grösseren Stücken römischer Historiker.

3. Im Griechischen. Vertrautheit mit der Etymologie einschliesslich der unregelmässigen Zeitwörter, welche a) schriftlich durch eine Uebersetzung aus dem Deutschen ins Griechische, und b) mündlich durch Erklärung bereits behandelter Sätze aus einem Elementarbuche nachzuweisen ist.

4. Im Deutschen a) Sicherheit in der Orthographie, b) eine deutliche Schrift, c) die Abfassung eines Aufsatzes, eines Briefes oder einer Erzählung über ein gegebenes Thema, d) einige Gewandtheit im mündlichen Ausdrucke, der bei der Erklärung der lateinischen und griechischen Stellen sich ergiebt.

5. In der Mathematik. a) Arithmetik, einschliesslich der Proportionslehre, b) die vier Rechnungsarten mit Buchstaben, c) ebene Geometrie bis einschliesslich der Congruenz der Dreiecke.

6. In der Geschichte. Die wichtigsten, an hervorragende Persönlichkeiten geknüpften Ereignisse der römischen und griechischen sowie der deutschen und baierischen Geschichte.

7. In der Geographie. Die nothwendigste Kenntniss der Erdoberfläche überhaupt, dann insbesondere von Baiern und Deutschland sowie den übrigen Ländern Europa's, namentlich in Rücksicht auf Gebirgszüge und Flussgebiete.

§ 7. Der Eintritt in einen höheren als den I. Curs ist durch den günstigen Erfolg einer mündlichen oder schriftlichen Aufnahmeprüfung bedingt, welche sich über alle Lehrgegenstände des nächstniederen Cursus zu verbreiten hat.

Ueberdies hängt die Zulassung zu der Aufnahmeprüfung sowohl für den ersten als auch für einen höheren Curs von Beibringung folgender Nachweise ab: a) des Tauf- oder Geburtsscheines, b) eines Zeugnisses über den bisher genossenen Unterricht und ein entsprechendes sittliches Betragen.

Das Schulgeld beträgt jährlich 20 fl. Von dessen Entrichtung befreit nur wirkliche und legal nachgewiesene Dürftigkeit.

Hospitanten oder Schüler für einzelne Lehrgegenstände finden nur ausnahmsweise und nur mit Genehmigung der betreffenden Kreisregierung Aufnahme am Real Gymnasium. Diese zahlen für einen von ihnen besuchten Lehrgegenstand jährlich die Hälfte des Schulgeldes, für zwei oder mehrere das ganze Schulgeld.

§ 8. Am Anfange eines jeden Schuljahres wird von dem Lehrerrathe festgesetzt, wann und aus welchen Fächern Hausaufgaben von den Schülern zu bearbeiten sind. Das hiebei festgesetzte Mass darf unter keiner

Bedingung überschritten werden. Dieselben müssen sorgfältig corrigirt und nachdem die Schüler auf alle wesentlichen Fehler aufmerksam gemacht worden sind, zur Vorlage bei den Schulprüfungen bereit gehalten werden. Die Hausaufgaben haben zwar keinen Einfluss auf die Bestimmung des Fortganges, wohl aber auf jene des Fleisses der Schüler.

§ 9. Ausser den Hausaufgaben sind mit den Schülern von Zeit zu Zeit aus allen einzelnen vorgetragenen Lehrgegenständen unangesagte mündliche und schriftliche Prüfungen abzuhalten, deren Ergebnisse in Verbindung mit den sonstigen Wahrnehmungen der Lehrer über die Fortschritte der Schüler die erforderlichen Anhaltspuncte für die Feststellung der Fortgangsnoten der letzteren an die Hand geben. Die schriftlichen Aufgaben dieser Art sind daher genau zu corrigiren und hiernach sorgfältig mit den Schülern durchzugehen. Die Bestimmung der Zahl und Zeit dieser Prüfungen wird dem Ermessen des Lehrerrathes überlassen, welcher dafür Sorge zu tragen hat, dass nicht auf Einen Tag eine übergrosse Zahl von solchen etwa zusammentreffe.

Alle drei Monate erhält jeder Schüler ein Verzeichniss der erworbenen Noten über Fleiss, Fortgang und Betragen, wobei die Bestimmungen im § 17 rücksichtlich der zu gebrauchenden Notenscala*) in analoge Anwendung kommen.

Sind die Leistungen und Fortschritte eines Schülers fortgesetzt unbefriedigend, so werden dessen Eltern oder die Stellvertreter der letzteren hievon bei Zeiten amtlich in Kenntniss gesetzt.

§ 10. Am Schlusse des Schuljahres werden Jahreszeugnisse ausgestellt, welche die Noten über den Fleiss und den Fortgang des Schülers in den einzelnen Fächern, ferner den allgemeinen Fortgangsplatz und die Betragensnote desselben enthalten und wobei die Bestimmungen des § 18 Ziffer 2 in analoge Anwendung zu bringen sind. Das genannte Zeugniss hat zugleich auszusprechen, ob der betheiligte Schüler zum Vorrücken in einen höheren Curs für reif befunden wurde oder nicht.

Das Aufsteigen eines Schülers in den nächst höheren Curs wird durch den Lehrerrath bestimmt. Dasselbe kann von dem Bestehen einer Nachprüfung abhängig gemacht werden. In diesem Falle hat das betreffende Jahreszeugniss anzugeben, aus welchem Fache der Schüler die fragliche Nachprüfung zu bestehen hat; das in § 17 aufgeführte Notenschema ist auch in dieses Jahreszeugniss aufzunehmen.

Wer nach zweijährigem Besuche eines Curses zum Uebertritt in den nächsthöheren sich nicht befähigt, ist von der Anstalt zu entfernen.

Cap. V.

Absolutorialprüfungen.**)

§ 11. Am Ende eines jeden Schuljahres werden unter der Leitung eines vom k. Staatsministerium bestimmten Commissars Absolutorialprüfungen abgehalten.

---

*) Das Notenschema ist hiernach folgendes: Note I »vorzüglich«, Note II »sehr gut, (sehr gross),« Note III »gut (gross),« Note IV »mittelmässig (nicht tadelfrei),« Note V »gering (tadelhaft).« Die Note III entspricht der normalen, die unerlässlichen Anforderungen befriedigenden Qualification und hat desshalb die Grundlage und den Ausgangspunct der Beurtheilung zu bilden.

**) Vgl. hierzu Min.-Entschl. vom 29. Juni 1868 ad. N. 7560, welche die genaueren Bestimmungen über den Vollzug des Prüfungsgeschäftes enthält.

Die Schüler des obersten oder vierten Curses, welche sich das Absolutorium der Anstalt erwerben wollen, haben sich zu diesem Zwecke einer mündlichen und einer schriftlichen Prüfung zu unterziehen.

§ 12. Die Prüfungscommission wird unter dem Vorsitze des k. Ministerial-Commissars aus dem Rector der Anstalt und sämmtlichen Professoren derselben gebildet. Die Feststellung der Fragen für die schriftliche Absolutorialprüfung hat in der Art zu geschehen, dass von den Rectoraten der Realgymnasien alljährlich (bis längstens 15. Juni) über jeden Gegenstand der schriftlichen Prüfung drei Fragen unmittelbar an das k. Staatsministerium eingesendet werden, welches aus denselben unter Vorbehalt der nothwendigen Aenderungen oder Ergänzungen die geeignete Auswahl treffen und hierauf den einzelnen Rectoraten die Themen der Aufgaben autographirt, versiegelt und numerirt, mit der Aufschrift des Prüfungsgegenstandes versehen, zusenden wird.

§ 13. Die schriftliche Absolutorial-Prüfung dauert 3 Tage*) und umfasst:

a) Am ersten Prüfungstage: Vormittags: 1. eine Aufgabe aus der Religionslehre mit 1 Stunde und 2. Anfertigung eines deutschen Aufsatzes, dessen Thema der Geschichte zu entnehmen ist, mit 3 Stunden Arbeitszeit.

Nachmittags: 1. eine Aufgabe aus der darstellenden Geometrie mit 2 Stunden und 2. zwei solche aus der Zoologie und Botanik mit je 1 Stunde Arbeitszeit.

b) Am zweiten Prüfungstage: Vormittags: 1. Lösung zweier Aufgaben aus der Algebra und der niederen Analysis mit 2 Stunden; 2. die Lösung zweier Aufgaben aus der Planimetrie und Stereometrie mit gleichfalls 2 Stunden Arbeitszeit.

Nachmittags: 1. die Fertigung von zwei Aufgaben aus der Physik mit je 1 Stunde Arbeitszeit; 2. eine Scription aus der französischen Sprache mit 2 Stunden Arbeitszeit.

c) Am dritten Prüfungstage: Vormittags: 1. die Lösung zweier Aufgaben aus der ebenen und sphärischen Trigonometrie mit 2 Stunden; 2 die Fertigung von zwei Aufgaben aus der Chemie, wovon sich eine auf Mineralogie zu beziehen hat, mit je 1 Stunde Arbeitszeit.

Nachmittags: 1. eine Scription aus der lateinischen Sprache mit 2 Stunden und 2. eine solche aus der englischen Sprache mit 1 Stunde Arbeitszeit.

§ 14. Die Bearbeitung der schriftlichen Aufgaben hat unter der Aufsicht eines Mitgliedes der Prüfungscommission**) zu geschehen; dasselbe hat darüber zu wachen und ist dafür verantwortlich, dass kein Unterschleif stattfindet, und dass die zur Beantwortung der vorgelegten Fragen gestattete Arbeitszeit genau eingehalten wird. Als Hülfsmittel für die schriftliche Prüfung sind nur Logarithmen-Tafeln, Wörterbücher und Reisszeuge zulässig. Wenn ein Examinand — sei es durch Benutzung fremder Arbeit oder unerlaubter Hülfsmittel — sich einer Unredlichkeit schuldig macht, so erhält er in der betreffenden Prüfungsaufgabe dis letzte Note. Lässt

---

*) Die schriftlichen Absolutorialprüfungen haben an diesen drei Tagen je Morgens 7 Uhr und Nachmittags 3 Uhr ihren Anfang zu nehmen. Min.-Entschl. vom 15. Juni 1872 ad N. 6478.

**) Das mit der Aufsicht betraute Commissionsmitglied soll nicht der Professor des betreffenden Prüfungsgenstandes sein — Ziff. 10 der Min.-Entschl v. 29. Juni 1868.

er sich eine weitere Unredlichkeit zu Schulden kommen, so ist er von der Prüfung unnachsichtlich zurückzuweisen und erst nach Jahresfrist wieder zur Absolutorialprüfung zuzulassen.

Ueber die Folgen einer solchen Unredlichkeit sind die Absolventen vor dem Beginne der Prüfung unter eindringlicher Verwarnung zu belehren.

§ 15. Am Schlusse eines jeden Prüfungstages werden die eingelaufenen Arbeiten durch die betreffenden Fachlehrer corrigirt, censirt und hierauf dem k. Commissar vorgelegt. Bei der Censur selbst ist das in § 17 aufgestellte Notenschema*) in Anwendung zu bringen.

§ 16. Die Note aus der schriftlichen Absolutorial-Prüfung ergiebt sich aus dem arithmetischen Mittel der Noten sämmtlicher Prüfungsaufgaben. Wer in der schriftlichen Prüfung die Note V „gering" erhält, kann zur mündlichen nicht zugelassen werden.

§ 17. Die mündliche Absolutorial-Prüfung erstreckt sich auf alle**) Gegenstände des schriftlichen Examens, und das arithmetische Mittel aus den Noten der einzelnen Prüfungen giebt die Durchschnittsnote für die mündliche Absolutorialprüfung.

§ 18. Die Gesammtnote ist das arithmetische Mittel aus den Noten der schriftlichen und der mündlichen Prüfung, dann der Jahresfortgangsnote des Schülers. Wenn die Gesammtnote des Schülers die IV. Note erreicht,***) so ist demselben das Absolutorium zu verweigern. So zurückgewiesene Examianden können nur einmal noch, aber erst nach Ablauf eines Jahres, zu einer wiederholten Absolutorialprüfung zugelassen werden.

Die Gesammtnote wird in einer Versammlung sämmtlicher Professoren unter dem Vorsitze des k. Prüfungscommissars festgesezt. Dieser Versammlung ist gestattet, durch motivirten Beschluss die Gesammtnote eines Schülers, wie sie sich nach der Berechnung ergiebt, zu Gunsten oder Nachtheil desselben zu modificiren, wenn besondere Verhältnisse, welche auf die Beurtheilung der Reife des Absolventen bestimmend einwirken, dies räthlich erscheinen lassen. Glaubt der k. Prüfungscommissar aus besonderen Gründen gegen einen derartigen Beschluss Einspruch erheben zu müssen, so hat er unter Vorlage der einschlägigen Prüfungsarbeiten und Verhandlungen unmittelbar Bericht an das Ministerium zu erstatten und bis zum Eintreffen der Entscheidung die Aushändigung des Absolutorialzeugnisses zu sistiren.

§ 19. Die Gesammt-Absolutorialnote ist nach drei Abstufungen I. „vorzüglich würdig", II. „würdig" III. „hinlänglich befähigt" zu bemessen und dieses Notenschema dem Absolutorialzeugnisse anzufügen.

§ 20. Separat-Absolutorialpüfungen finden nur mit besonderer Genehmigung des k. Staatsministeriums und nur dann statt, wenn der betreffende Schüler durch unüberwindliche Hindernisse abgehalten war die ordentliche

---

*) Bei der Notenertheilung ist der Uebergang der fünf Noten in der Weise abzustufen, dass nebst den Ganzen auch Dezimalbruchtheile in die Berechnung eintreten können, und dass die Note I von 1,0 bis 1,5 — die Note II von 1,6 bis 2,5 — die Note III von 2,6 bis 3,5 — die Note IV zon 3,6 bis 4,5 — und die Note V von 4,6 bis 5 reicht. — Minist.-Entschl. v. 29. Juni 1868 Ziff. 15.

**) „Alle," — collectiv aufzufassen, und sind hiernach unter den fraglichen Gegenständen Mathematik, Naturwissenschaften, die Sprachen, Religionslehre und Geschichte zu verstehen.

***) Vgl. Ziffer 25 der Min.-Entschl. v. 29. Juni 1868 (das Absolutorium ist sohin zu verweigern, sobald die Gesammtnote die III. Note (d. i. 3,5) übersteigt).

allgemeine Absolutorialprüfung mitzumachen, was derselbe durch legale Zeugnisse zu belegen hat. Rücksichtlich der Form und des Umfanges richten sich solche Separatprüfungen nach den über Absolutorialprüfungen überhaupt oben gegebenen Vorschriften.

§ 21. Die Absolutorialzeugnisse werden nach folgendem Formulare ausgefertigt:

Absolutorium des Realgymnasiums zu N.

Nachdem der Schüler des IV. Curses des kgl. Realgymnasiums dahier N. N. aus N. die vorschriftsmässige Absolutorialprüfung mit der Note:

„ . . . . . "

bestanden, auch allen*) Anforderungen in Bezug auf sittliches Verhalten entsprochen hat, so wird demselben gegenwärtiges Absolutorialzeugniss zu seiner Legitimation ausgestellt.

N. . . . , den 18

Der k. Prüfungscommissar (L. S.) Der k. Rector

N. N. N, N.

Noten-Schema.

Note I. ;„vorzüglich würdig", Note II. „würdig", Note III. „hinlänglich befähigt".

In dem Absolutorialzeugnisse, welches auf Grund einer Separatprüfung ertheilt und ausgefertigt wird, ist die Ministerialentschliessung anzuführen, in welcher die Admission zur Prüfung ausgesprochen ist.

§ 22. Neben der in § 43 angeordneten Inspicirung der Anstalt durch eigene Inspections- und Prüfungscomissare am Schlusse eines jeden Schuljahres behält sich das k. Staatsministerium vor je nach Erforderniss zeitweise auch unter dem Schuljahre Fachmänner dahin abzuordnen.

Cap. VI.

Schulbehörde und Schulzucht, dann Jahresbericht der Anstalt.

§ 23. Die Leitung der Anstalt wird einem Rectorate als Schulbehörde übertragen, welches der betreffenden Kreisregierung, Kammer des Innern, unmittelbar untergeordnet ist und den amtlichen Titel führt:

„Königliches Rectorat des Realgymnasiums zu N."

Der Rector hat für die genaue Einhaltung des Lehrplanes zu sorgen, in Verbindung mit den Lehrern der Anstalt die Schuldisciplin zu handhaben, die Conferenzen zu leiten, die gesammten Amtsgeschäfte der Anstalt zu besorgen und am Schlusse des Schuljahres einen ausführlichen Bericht über den Zustand und die etwaigen Bedürfnisse der Anstalt an die k. Kreisregierung zu erstatten.

§ 24. Die Schuldisciplin wird nach den durch die betreffende k. Kreisregierung genehmigten Schulsatzungen gehandhabt. In der Verpflichtung des Rectors liegt es auf jene Schüler, deren Eltern nicht am Studienorte wohnen, ein besonderes Augenmerk zu richten und denselben nur solche Wohnungen und Kosthäuser zu gestatten, welche er hierzu für geeignet erachtet. Der Rector hat auch die Befugniss und Obliegenheit nicht nur am Anfange des Schuljahres, sondern so oft er es für nöthig hält, mit den Professoren der Anstalt über den Gang des Unterrichts zu berathen und zeitweise die Lehrstunden der einzelnen Curse zu besuchen,

---

*) Bei Schülern, denen nicht die erste oder zweite Betragensnote ertheilt wurde, heisst es statt „allen" Anforderungen „den" Anforderungen Min.-Entschl. v. 29. Juni 1868 Ziffer 26.

um sich von der Einhaltung der Lehrprogramme und der dabei beobachteten Lehrmethode durch persönliche Wahrnehmungen Kenntniss zu verschaffen.

§ 25. Die Zahl der Conferenzen wird durch das Bedürfniss bestimmt.

Zur Durchführung der im § 9 vorgeschriebenen Notenverzeichnisse ist es nothwendig, dass im Jahre mindestens drei solcher Lehrerconferenzen abgehalten werden, in welchen die Angelegenheiten der Anstalt und etwaige Anträge oder Wünsche ihrer Professoren zur Berathung kommen und die Noten der Schüler über Fleiss, Fortgang und Betragen festgestellt werden. Ueber diese Conferenzen hat der nach dem Dienstalter jüngste Professor der Anstalt das Protokoll zu führen, welches von allen Anwesenden unterzeichnet und bei den Rectoratsacten aufbewahrt wird. Die darin niedergelegten Beschlüsse haben, wie sich von selbst versteht, für alle Betheiligten bindende Kraft.

§ 26. Jeder Professor ist für Zucht und Ordnung während seiner Unterrichtsstunden verantwortlich. Zur Handhabung der Disciplin stehen ihm die in den Schulsatzungen festgestellten Strafmittel zu Gebote.

Zur Verfügung der Carcerstrafe ist die Zustimmung des Rectors erforderlich.

Die Strafe der Dimission eines Schülers kann nur durch die Lehrerconferenz verhängt werden. Zur Gültigkeit des Beschlusses sind zwei Dritttheile der Stimmen des Lehrerrathes nöthig. Gegen einen so gefassten Beschluss findet keine Berufung statt.

Der einmal Dimittirte kann an einer anderen Anstalt, jedoch nur auf Probe, wieder aufgenommen werden. Die Strafe der Exclusion wird auf Antrag der Lehrerconferenz von der betreffenden k. Regierung verfügt.

§ 27. Der von dem Rector zu verfassende und am Schlusse des Schuljahres zu veröffentlichende Jahresbericht der Anstalt soll nach einer zweckmässigen Einleitung enthalten: 1) das Verzeichniss des Lehrerpersonals, 2) die Aufzählung der Lehrgegenstände der einzelnen Curse unter Angabe der darauf verwendeten Zahl der Unterrichtsstunden, 3) das eigentliche Unterrichtsprogramm, 4) das Verzeichniss der Schüler nach dem allgemeinen Fortgangsplatze, mit Angabe des Alters, der Confession, des Geburtsortes, des Standes der Eltern, dann der Religionsnote und des Jahresfortganges in den einzelnen Lehrgegenständen.

München, den 27. September 1872.

Königreich Preussen.

Ministerial-Verfügung, die zwangsweise Gestellung eines Kindes zur Schule betreffend. Vom 24. September 1873.

Berlin, den 24. September 1873.

Auf den gefälligen Bericht vom 4. d. M., die zwangsweise Sistirung der Kinder zur Schule betreffend, erwidere ich Ew. Hochwohlgeboren ergebenst, dass ich der von Ew. Hochwohlgeboren und der Königlichen Regierung in N. vertretenen Ansicht, dass im Gebiete des Rheinischen Rechtes die zwangsweise Sistirung eines Kindes unzulässig sei, nicht beipflichten kann. Die Allerhöchste Cabinets-Ordre vom 14. Mai 1825 (Gesetz-Samml. Seite 149) ordnet zur Durchführung der Schulpflicht neben der Bestrafung den Gebrauch von Zwangsmitteln zwar nur gegen die Eltern an. Die zwangsweise Sistirung eines Kindes zur Schule charakterisirt sich aber nicht, wie Ew. Hochwohlgeboren annehmen,

lediglich und in allen Fällen als ein Zwangsmittel gegen die Kinder, sondern auch als eine gegen die Eltern zur Anwendung gebrachte Massnahme, soweit es sich darum handelt ihren Willen und ihre Anordnungen zu rectificiren und die ihnen untergebenen Kinder auch ungeachtet ihrer Weigerung zum Besuche der Schule anzuhalten. Erscheint von diesem Gesichtspuncte aus die zwangsweise Gestellung eines Kindes zur Schule auch in der Rheinprovinz zulässig, so ist jedoch von diesem Zwangmittel nur in solchen Fällen Gebrauch zu machen, in denen sich die übrigen Massnahmen der Behörden zur Erzwingung des Schulbesuchs als fruchtlos erweisen.

Falk.

An
den Königlichen Ober-Präsidenten der Rhein-Provinz
Herrn Dr. von Bardeleben Hochwohlgeboren
zu Coblenz.
U. 34,635.

Ministerial-Verfügung, die Prüfung evangelischer Geistlichen zum Zwecke der Ertheilung des Religionsunterrichtes an höheren Lehranstalten betreffend. Vom 4. Juli 1873.

Berlin, den 4. Juli 1873.

Auf den Bericht vom 11. v. M. erwidere ich Ew. Hochwohlgeboren, dass die dortige Königliche wissenschaftliche Prüfungscommission sich für ermächtigt ansehen kann künftig die in § 27 des Prüfungsreglements in Betreff der Candidaten der evangelischen Theologie enthaltene Bestimmung auch bei evangelischen Geistlichen in Anwendung zu bringen, die in Preussen ihre theologischen Prüfungen bestanden haben.

Der Minister der geistlichen etc. Angelegenheiten.
Falk.

An
den Director der Königlichen wissenschaftlichen
Prüfungscommission etc. zu N.
U. 22,881.

V. Schulnachrichten.

1. Königreich Sachsen. Am 18. und 19. Mai hielt der sächsische Realschulmänner-Verein seine von 82 Mitgliedern besuchte Jahresversammlung in Leipzig ab. Der Verein, welcher im vorigen Jahre in Dresden gegründet wurde, zählt gegenwärtig 239 Mitglieder, unter denen alle 23 Realschulen I. und II. O. des Königsreichs vertreten sind. An der unter dem Vorsitze des Prof. Dr. Giesel-Leipzig abgehaltenen Hauptversammlung nahmen Geheimrath Prof. Dr. Schömilch und Stadtrath Dr. Panitz Theil. Die Thesen, welche nach lebhafter Debatte mit grosser Majorität angenommen wurden, lauten:

I) These des Dr. Oertel-Leipzig: Da sowohl Gymnasium als Realschule den Gegenständen, die sie gemeinsam betreiben, eine verschiedene Bedeutung beilegen, da ferner beide Lehranstalten nicht alle Unterrichtsgegenstände, die ihnen eigenthümlich sind, wegen der Schwierigkeit derselben, ausschliesslich den höhern Classen zuweisen können, so ist im Interesse der Gründlichkeit des Unterrichts ein gemeinsamer Unterbau mit Bifurcation in den obern Classen unthunlich.

II) These des Dr. Vogel-Döbeln (an Stelle einer von der Versammlung verworfenen These des O.-L Pietzsch-Zwickau): a) Durch die Errichtung der Realschule II. O. ist dem Bedürfniss des Bürgerstandes nach einer seinen Zwecken dienenden höheren Anstalt vollständig Rechnung getragen, und die Realschule I. O. hat nunmehr bei allen Organisationsfragen lediglich die Erfüllung ihrer Aufgabe als höhere, wissenschaftliche Anstalt zu berücksichtigen.

b) Diese Aufgabe wird der Realschule I. O. durch Einführung eines, wenn auch nur relativen, Abschlusses der einzelnen Lehrfächer in Untersecunda bedeutend erschwert.

III) These des Dr. Oertel-Leipzig: a) Da die Realschule I. O. ebenso wie das Gymnasium auf die Universität und auf höhere Fachschulen vorbereitet, mithin beide Anstalten gleichen Zwecken dienen, so haben auch beide eine gleich gründliche allgemeine Bildung zu gewähren, und es ist deshalb die Cursusdauer der Realschule I. O. von 8 auf 9 Jahre zu verlängern.

b) Nach Verlängerung der Cursusdauer ist es wünschenswerth, dass die Realschule I. O. ihre Schüler in demselben Alter wie das Gymnasium (mit 9 und nicht erst mit 10 Jahren) aufnimmt.

Plauen. Dr. Muth.

---

2. Die Versammlung von Lehrern höherer Schulen Schleswig-Holstein's und Hamburg's in Neumünster am 6. Mai 1875.

Seit mehreren Jahren besteht in Schleswig-Holstein die Einrichtung, dass sich im Frühjahr und Herbst Lehrer der höheren Schulen aus den Elbherzogthümern und aus Hamburg vereinigen, um einen philologischen Vortrag, eventuell mit daran sich anschliessender Discussion, zu hören und sich des collegialischen Zusammenseins zu erfreuen, oder wie Paul Lindau in den harmlosen Briefen eines deutschen Kleinstädters es nennt, den Geist der Zusammengehörigkeit zu stärken. Ins Leben gerufen sind diese Versammlungen hauptsächlich durch Director Niemeyer in Kiel, nachdem schon vorher Professor Klassen in Hamburg eine Anregung dazu gegeben hatte. Bisher trugen diese Zusammenkünfte einen streng altphilologischen Charakter. Es wurden unter anderen Vorträge gehalten über den Unterschied der für den Cultus und der zu anderen Zwecken, z. B. zur Aufbewahrung von Schätzen, bestimmten Tempelgebäude, über den neuen Geist im neuen Reiche des Augustus im Anschluss an die sechs ersten Oden im dritten Buch des Horaz, über strophische Gliederung bei Tibull und Ovid, endlich in der letzten Versammlung über Apuleius de deo Socratis.

Im vorigen Jahre war auf Antrag des Director Hess vom Realgymnasium in Rendsburg beschlossen worden in Zukunft auch pädagogische Fragen zu erörtern.

In Folge dessen wurden vom Gymnasialdirector Heimreich aus Plön die folgenden Thesen vertheidigt:

»I. Es sind höhere Bürgerschulen ohne Latein mit 6jährigem Cursus, den (sic) beiden neueren fremden Sprachen (Französisch und Englisch) zu errichten: es muss in ihnen ein solches Mass von Bildung erzielt werden, dass denselben (sic) die Berechtigung für den einjährigen freiwilligen Militärdienst ertheilt werden kann.

Motive:

1) das Bildungsbedürfniss der zahlreichen Schüler, welche jetzt alle höheren Schulen verlassen, sobald sie das Zeugniss für den einjährigen Dienst erlangt haben.

2) das Bedürfniss jeder Schule, welche höhere Ziele erstrebt, von solchem Ballast befreit zu werden.

II. Die Gymnasien sind so umzugestalten, dass sie auch den Bedürfnissen derer, die Medicin, Mathematik, Naturwissenschaften studiren oder sich den höheren technischen Fächern widmen wollen, genügen.

Daneben sind nur ausnahmsweise, etwa in Grossstädten oder hervorragend industriellen Gegenden, Realschulen mit 9jährigem Cursus zu belassen. Die Masse der bestehenden Realschulen sind (sic) entweder in »höhere Bürgerschulen« oder in Gymnasien umzuwandeln.

Motive:

1) Jede höhere Bildung muss so viel wie möglich den Zusammenhang mit der Vergangenheit erhalten und stets anknüpfen an die von den beiden antiken Culturvölkern überlieferte Bildung. Da dies nur durch das Medium der beiden alten Sprachen geschehen kann, so muss man an diesen, als dem wesentlichsten Factor für die Zwecke der höhern Bildungsanstalten, festhalten.» (Reisacker.)

ad I. Alle competenten Beurtheiler sind darin einig, dass im Bildungsergebniss die Realschulen in manchem Wesentlichen hinter den Gymnasien zurückstehen.

2) Einheit der wissenschaftlichen Vorbereitungsschule ist dringend wünschenswerth; der Riss, welcher durch Schöpfung der Realschule im öffentlichen Schulwesen entstanden ist, der verderbliche Dualismus, der durch die Entwicklung derselben in unsere nationale Bildung gekommen, muss beseitigt werden.

3) Dass die jetzigen Gymnasien den Bedürfnissen derer, die Mathematik, Naturwissenschaften, Medicin studiren oder sich den höheren technischen Fächern widmen wollen, nicht völlig genügen, kann nicht geleugnet werden. Das erwünschte Ziel lässt sich durch einige unbedeutende Aenderungen im Lehrplan der Mittelclassen und eine Umgestaltung der auch aus anderen Gründen einer Reform bedürftigen Prima erreichen.

4) Ist diese Reorganisation durchgeführt, so wird ein Bedürfniss für Realschulen mit 9jährigem Cursus nicht mehr vorhanden sein. Sie trotzdem ausnahmsweise bestehen zu lassen wird sich als eine Concession an einmal bestehende Einrichtungen und herrschende Meinungen empfehlen.

5) Auf die Wünsche der Ressort-Minister betreffs der ihnen unterstellten Subalternen Rücksicht zu nehmen, erscheint als unstatthaft, da bei einer Organisation der allgemeinen öffentlichen Schulen die besonderen Bedürfnisse der Subalternen ebenso wenig zu berücksichtigen sind, wie die besonderen Bedürfnisse der Landwirthe, Kaufleute, niederen Techniker oder anderer einzelnen Berufsfächer.«

Diese Thesen waren auf der Tagesordnung als »Flensburger Thesen« bezeichnet worden. Der Thesensteller, welcher bis Michaelis 1874 Oberlehrer am Flensburger Gymnasium war, gab zunächst eine Erklärung dieser Benennung. Die Thesen seien nämlich aus freien Berathungen von Mitgliedern des Flensburger Lehrercollegiums hervorgegangen. — Nachträglich (es war inzwischen durch den Tod des Director Sichert und die Berufung des Director Müller aus Plön zu seinem Nachfolger, sowie durch Heimreich's Ernennung zum Director in Plön eine Aenderung der Verhältnisse eingetreten) scheinen in Flensburg Bedenken gegen die nach

Form und Inhalt allerdings sehr befremdlichen Thesen hervorgetreten zu sein. Hierauf deutet der Umstand, dass ausser dem Dr. Lütjohann, welcher den schon erwähnten Vortrag hielt, Niemand aus Flensburg (und auch aus Kiel und Altona nur Dir. Schlee) erschienen war, so dass Dir. Heimreich hinsichtlich der Vertheidigung der Thesen auf seine eigenen Kräfte beschränkt war. Derselbe hielt zunächst einen einleitenden Vortrag, in welchem er die Tragweite der Thesen darlegte. Neues wurde zu dem in den Motiven Enthaltenen nur insofern hinzugefügt, als der Redner die beantragte Umgestaltung des Gymnasiums dahin präcisirte, dass durch Bifurcation in der Prima den zukünftigen Medicinern, Mathematikern, Naturwissenschaftlern und Technikern die Möglichkeit gewährt werde, 12 Stunden wöchentlich Unterricht in der Mathematik und den Naturwissenschaften zu erhalten. Es solle dies dadurch erreicht werden, dass bei gemeinsamem Unterricht in Religion, Deutsch, Geschichte, Geographie, Französisch, der eine Coetus nach wie vor 8 Stunden Latein und 6 Stunden Griechisch, der andere bei 4 Stunden Latein und 4 Stunden Griechisch 12 Stunden Mathematik und Naturwissenschaften habe. Ausserdem müsse für den letzteren Coetus der Zeichenunterricht obligatorisch sein. —

Zu These I hob Rector Döring aus Sonderburg hervor, dass die allgemeine Tendenz derselben auch von Vertretern der Realschule I. Ordnung verfolgt werde (cf. Verhandlungen der ersten allgemeinen deutschen Realschulmänner-Versammlung zu Gera, 28.—30. September 1873, Central-Organ Jahrgang I, S. 668 und 669, sowie Verhandlungen der zweiten deutschen Realschulmänner-Versammlung zu Braunschweig, 1.—3. October 1874, Pädagogisches Archiv, Siebzehnter Jahrgang, No. 2, S. 81 ff.). Der Zweck der These könne aber nur erreicht werden, wenn das Freiwilligenrecht von der Absolvirung des vollständigen Cursus der höheren Schulen abhängig gemacht werde. Hierzu erklärte der Thesensteller, dass dies selbstredend auch mit der These gemeint sei. Ferner sprach sich Rector Döring dafür aus, dass in Städten, in welchen weder Realschule I. Ordnung noch Gymnasium bestehe, auf die Einrichtung eines facultativen Unterrichts im Lateinischen, eventuell auch im Griechischen Bedacht genommen werde. Das Wort »Ballast«, welches in den Motiven zu These I gebraucht werde, um diejenigen Schüler zu bezeichnen, welche nur bis zur Erlangung des Freiwilligenrechts die höheren Schulen besuchen, habe etwas Verletzendes, was jedenfalls von dem Thesensteller nicht beabsichtigt sei. Vielleicht sei der Ausdruck Hemmniss geeigneter. — Unter den nachfolgenden Rednern hob Director Hess hervor, dass unter den genannten Schülern sehr oft solche seien, deren frühzeitigen Abgang man wegen ihrer Tüchtigkeit nur bedauern könne, — Director Hoche vom Johanneum in Hamburg, dass der Kriegsminister von der Forderung eines siebenjährigen bis zum vollendeten sechzehnten Lebensjahr reichenden Cursus schon aus dem Grunde nicht abgehen werde, weil man von denjenigen, deren Militärpflicht um zwei Jahre kürzer sei als die der übrigen, wenigstens eine ebenso viel längere Schulzeit fordern müsse, — Director Friedländer von der Realschule des Johanneums in Hamburg, dass die speciellen Bestimmungen der These manches Bedenkliche hätten, hinsichtlich dessen eine Einigung nur nach längerer Berathung erzielt werden könne, dass es sich daher empfehlen würde der These zunächst eine allgemeinere Fassung zu geben.

Entschieden gegen die These sprach sich nur Director Niemeyer aus. Wie der Ballast das Schiff vor allzu starken Schwankungen bewahre,

so seien auch die in den Motiven zur I. These als Ballast bezeichneten Schüler für das Gymnasium durchaus heilsam.

Wenn solche Schüler nämlich in der Regel weniger rasch voranschritten als die von Anfang an zu den wissenschaftlichen Studien Bestimmten, so werde dadurch bewirkt, dass der Gang des Unterrichts nicht ein zu rascher werde. Sodann sei es wichtig, dass diejenigen, welche studiren sollten, in ihrer Kindheit Gemeinschaft hätten mit den Kindern aus anderen Lebenskreisen, damit sie später nicht isolirt daständen. Ein Knabe, welcher in Stall oder Werkstatt seine Kinderjahre zugebracht habe, sei oft in der Classe etwas langsam im Begreifen; aber man solle denselben Schüler nach Schluss der Lectionen beobachten, da sei er oft unter seinen Kameraden der erste und wisse z. B. sein Messer oder seine Axt zu handhaben, dass die anderen etwas von ihm lernen könnten. —

Eine Abstimmung über die Thesen erklärte der Vorsitzende, Director Niemeyer, für unthunlich, da die ganze Besprechung nur auf Anregung und Meinungsaustausch abziele.

Der Schwerpunct der Verhandlung lag offenbar in der Erörterung über die zweite These. — Gegen dieselbe machte Director Hess, welcher einem Gymnasium und einer Realschule I. Ordnung mit gemeinsamer Sexta und Quinta vorsteht, geltend, dass nach seinen eigenen Beobachtungen und denjenigen seiner sämmtlichen Collegen, die Abiturienten der Realschule I. Ordnung denjenigen des Gymnasiums an allgemeiner Bildung durchaus ebenbürtig seien. Es sei nicht zu verkennen, dass die Realschulen in der letzten Zeit sich sehr gehoben hätten. Die Zahlen, welche Bonitz im Aprilheft der Preussischen Jahrbücher über die Procente der Gymnasiasten und der Realschüler, welche das Abiturientenexamen absolvirt haben, mittheile, stimmten nicht überein mit den Ergebnissen aus einer Zusammenstellung der Zahlen bei Wiese. Aus den letzteren ergebe sich ein günstigerer Procentsatz für die Realschulen als in dem Aufsatz von Bonitz. Uebrigens sei das statistische Material schwer verwerthbar, weil aus demselben nicht ersichtlich sei, ob bei combinirten Anstalten die Schüler der gemeinsamen Sexta und Quinta dem Gymnasium oder der Realschule oder jeder Anstalt zur Hälfte zugetheilt seien. Die geringschätzigen Urtheile, welche über den lateinischen Unterricht an den Realschulen gefällt würden, seien nicht zutreffend. Nicht wenige Realschüler, bemerkte er, näher darauf eingehend, schrieben fehlerfreie zusammenhangende Exercitien, in welchen die Hauptregeln der Syntax zur Anwendung kämen. Dabei sei der Umfang der lateinischen Lectüre auf der Realschule keineswegs geringfügig. Caesar, Livius, Sallust, einige Reden Cicero's, Ovid, Virgil, leichtere Oden des Horaz würden mit befriedigendem Erfolg gelesen.

Rector Döring hob hervor, dass bei einer Aufhebung der Realschulen I. Ordnung die realistischen Fächer mit der Zeit so sehr in das Gymnasium eindringen würden, dass dasselbe seiner eigentlichen Aufgabe, wesentlich durch die Beschäftigung mit dem classischen Alterthum eine höhere Geistesbildung hervorzubringen, nicht würde gerecht werden können. Die Realschulbildung trage wie die Gymnasialbildung einen durchaus idealen Charakter. Bei Zulassung der Realabiturienten zu den Facultätsstudien sei nicht ein verderblicher Dualismus, sondern eine heilsame und anregende Mannichfaltigkeit unserer höheren Bildung zu erwarten. Zugegeben auch, dass in den alten Sprachen eine grössere bildende Kraft liege als in den Lehrgegenständen der Realschule, so werde dies zum grossen Theil dadurch aufgewogen, dass durch das geistige Leben unserer

Zeit dem Unterricht in den modernen Fächern in unbewusster Weise aus unsichtbaren Quellen vielfache Förderung zuströme. Die Gegner der Realschulen seien häufig, ohne es selbst zu wissen, in ihrem Urtheil beeinflusst durch ihre Pietät gegen das Gymnasium als die Anstalt, welcher sie selbst die Grundlage ihrer Bildung verdanken. Der Bildungswerth der einzelnen Fächer lasse sich nicht auf einen bestimmten Ausdruck bringen. Es komme auf Erfahrung an, und mancher, der an Realschulen I. Ordnung gelehrt habe, werde die Beobachtung gemacht haben, dass die Abiturienten derselben den Gymnasialabiturienten an allgemeiner Geistesbildung nicht nachständen.

Director Schlee von der Realschule II. Ordnung in Altona erklärte, der in Numer 2 der Motive zur zweiten These den Realschulen zur Last gelegte Dualismus in unsrer nationalen Bildung sei nicht von diesen verschuldet, sondern umgekehrt sei aus der Spaltung unsrer modernen Bildung in eine humanistische und realistische Richtung die Entstehung der Realschulen zu erklären. Der geistige Gehalt des classischen Alterthums sei zum grössten Theil in die moderne Bildung übersetzt, so dass es nicht mehr für jeden, der eine höhere Bildung anstrebe, nothwendig sei auf die Quellen zurückzugehen. Man möge den Realschulen zunächst eine grössere Freiheit in ihrer Entwickelung gönnen und dann ihren Leistungen entsprechend ihre Berechtigungen erweitern.

Director Niemeyer erklärte, dass er entschieden festhalte an der Forderung, es müsse eine einheitliche Schule für die Vorbereitung zur Universität bestehn. Es komme hinsichtlich der Leistungen in den einzelnen Fächern sehr viel auf die Lehrer an. Auch auf Gymnasien werde in der Mathematik Gutes geleistet, wenn der betreffende Lehrer der rechte Mann dazu sei. Es sei ihm ein Beispiel bekannt, wo ein Gymnasialabiturient in der Mathematik mit einem vorzüglichen Realabiturienten erfolgreich concurrirt habe. In den schriftlichen Arbeiten habe zwar der Realabiturient das Prädicat »vorzüglich«, der Gymnasialabiturient nur »gut« bekommen; aber im mündlichen Examen habe dieser jenen bei Weitem übertroffen. Es müsse von beiden Seiten, der realistischen und der humanistischen, Etwas nachgegeben werden. Auf humanistischer Seite könne man z. B. auf manche Einzelheiten der Grammatik, ja selbst auf den lateinischen Aufsatz verzichten; es könne auch der Religionsunterricht in den oberen Classen wegfallen und auf diese Weise mehr Raum gewonnen werden für die realistischen Fächer.

Hinsichtlich des lateinischen Aufsatzes und des Religionsunterrichts gab der Redner übrigens zu, dass diese beiden Puncte sehr controvers seien, und dass er selbst ziemlich viele lateinische Aufsätze anfertigen lasse.

Ein greifbares Resultat wurde, wie vorauszusehen war, nicht gewonnen; doch gewährte die Debatte ausser vielfacher Anregung den Beweis, dass es möglich ist die Realschulfrage zu discutiren, ohne in die Gehässigkeit zu verfallen, zu welcher die litterarische Polemik sich mehrfach verirrt hat.

---

3. Die Realschulmännerversammlung der westlichen Provinzen hat am 31. März zu Düsseldorf folgende Resolution angenommen:

»Im Gegensatz zu den Angriffen, welche die gegenwärtige Organisation der Realschule I. O. sowohl in Brochüren und Zeitschriften als

auch auf der im Preussischen Unterrichts-Ministerium im October 1873 abgehaltenen Conferenz erfahren hat,

im Gegensatz ferner zu denjenigen Beschlüssen der Versammlung deutscher Realschulmänner zu Braunschweig, welche, die bewährten Grundlagen unseres höheren Schulwesens verlassend (?), auf eine gänzliche Umgestaltung desselben abzielen (welche thun das? Red.), hat es die fünfte Realschulmänner-Versammlung der westlichen Provinzen (in Uebereinstimmung mit den übrigen Unterzeichneten) für ihre Pflicht gehalten, ihren Standpunct zu den wichtigsten der die Stellung und Organisation der Realschule I. O. betreffenden Fragen darzulegen:

I. Die Realschule I. O. ist in dem durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. October 1859 ihr verliehenen Charakter ein unentbehrliches, auf gesunder Grundlage ruhendes, der Entwickelung fähiges Glied unseres höheren Schulwesens. Die ihr vorgeworfenen Mängel, soweit dieselben überhaupt vorhanden sind, können durch einen zweckmässigen Ausbau ihrer grundlegenden, auch heute noch festzuhaltenden Principien gehoben werden, wogegen jede Unterbrechung in der Continuität ihrer Entwickelung der Schule und ihren Schülern Nachtheil bringen muss.

2. Die Realschule I. O. erstrebt eine der gymnasialen gleichwerthige, wissenschaftliche und ethische Bildung, welche zum Studium auf allen höheren Lehranstalten, auch auf den Universitäten, befähigt. Sie hat daher mit dem Gymnasium die gemeinsame Aufgabe die Grundlage der gesammten höheren Bildung zu geben.

3. Die bisherigen Vorschläge, welche eine Vereinigung des Gymnasiums und der Realschule I. O. in einer Lehranstalt durch gemeinsamen Unterricht bis Prima mit Bifurcation in dieser Classe erstreben, sind ohne Schädigung beider Anstalten nicht durchführbar.

4. Es ist wünschenswerth, dass die Realschule I. O. wegen ihres engen Zusammenhanges mit dem Gymnasium im Unterschiede von der Realschule ohne Latein als »Realgymnasium« bezeichnet werde.

5. Das Realgymnasium zerfällt in eine untere Abtheilung mit sechsjährigem Cursus und in eine obere Abtheilung mit dreijährigem Cursus. In dem Lehrplane ist besondere Rücksicht darauf zu nehmen, dass den Schülern, welche nach Absolvirung der unteren Stufe die Schule verlassen, eine möglichst abgeschlossene Bildung gewährt werde.

6. Wie das Gymnasium bedarf auch das Realgymnasium einer festen, einheitlichen Organisation, welche nicht nur die Cursusdauer, sondern auch die Lehrfächer und die auf beiden Stufen (conf. 5) der Anstalt zu erreichenden Ziele feststellt. Nur innerhalb dieser Grenzen ist dem Realgymnasium in Rücksicht auf locale Bedürfnisse ein gewisses Mass von Freiheit zu gestatten.

7. Von den Lehrgegenständen, welche bisher den Lehrplan der Realschule I. O. gebildet haben, ist keiner zu entbehren. Das Realgymnasium hält daher den Unterricht in drei fremden Sprachen fest. Dieser fremdsprachliche Unterricht beginnt in Sexta mit dem Lateinischen; an diesen schliesst sich nach passenden Intervallen der Unterricht in dem Französischen und Englischen, und es ist gestattet, der einen oder der anderen Sprache eine grössere Berücksichtigung angedeihen zu lassen.

8. Auch für die wenigen Realschulen I. O., denen Schülerzahl oder Geldmittel es gestatten die oberen Classen in getrennten Abtheilungen zu unterrichten, ist die Sonderung einer sprachlichen und einer mathematisch-physikalischen Gruppe in diesen Classen nicht zu empfehlen.«

V. Personalnachrichten.

1. Dem Lehrer W. Fuhrmann an der Bürgerschule zu Königsberg i. P. ist das Prädicat Oberlehrer verliehen worden.
2. Die Wahl des Gymnasiallehrers J Steinvorth in Hadersleben zum Rector der H. B. S. in Loewenberg ist bestätigt worden.
3. Desgl. die Wahl des Rectors Eduard Sommerfeldt in Anclam zum Rector der H. B. S. in Nauen.
4. An der R. S. zu Tarnowitz ist die Beförderung des ordentlichen Lehrers Gründler zum Oberlehrer genehmigt worden.
5. Dem ordentlichen Lehrer an der H. B. S. zu Hannover Dr. Otto Schulze ist das Prädicat Oberlehrer beigelegt worden.
6. Dem Oberlehrer Dr. Trotha an der R. S. der Francke'schen Stiftungen in Halle a. S.,
7. dem Lehrer der höheren Analysis und der höheren Mathematik an der Kgl. Gewerbe-Akademie, Dr. Ernst Kossack, und
8. dem Oberlehrer Dr. Friedrich Staupe an der R. S. zu Grünberg ist das Prädicat Professor beigelegt worden.

Vacanzen.

1. Bremen, Debbe'sche R. S., 16. Stelle, Seminarbildung, 1000—3000 M.
2. Liegnitz, Königl. Gewerbeschule, Franz. und Engl. 2400 M.
3. Münden, H. B. S., Franz. und Engl., 2100 M.
4. Hamburg, H. B. S., Gesch., Geogr., Deutsch, 2400 M.
5. Saarbrücken, Kgl. Gewerbeschule, Deutsch, Gesch., Geogr., 2700 M.
6. Wismar, R. S. mit Gymn., alte Sprachen bis II. A, Deutsch mittl. Cl., 2100—3000 M.
7. Landsberg a. W., R. S. mit Gymn., alte Sprachen bis I. und Franz. mittl. Cl. 1800—2250 M.; Turnen ausserdem 300 M.
8. Essen, R. S II. O., Deutsch, Franz., Engl., 2760 M.
9. Görlitz, R. S. I. O., Religion und Geschichte 2100 M.
10. Harburg, R. S. I. O., Franz., Engl. und Religion oder Deutsch 4200 M.

Verantwortlicher Redacteur: Professor Dr. Max Strack.
Verlag von Otto Gülker & Cie. in Berlin.
Druck von Carl Jahncke (Franz Jahncke) in Berlin.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

III. Jahrgang. 1875. August.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des halben Jahrganges 8 Mark.
Beiträge werden an die Adresse der Redaction, Berlin S. W. (66 Kochstrasse), erbeten.
Nicht-Aufgenommenes folgt innerhalb 4 Wochen zurück.

I. Abhandlungen.

Der deutsche Unterricht auf den lateinlosen Realschulen des Reichslandes.

Von Dr. Wilhelm Cramer in Barr i. E.

Es kann wohl kaum geleugnet werden, dass die Organisation des deutschen Unterrichts auf den höhern Lehranstalten eins der schwierigsten Probleme der gesammten Schulpädagogik ist. Zwar steht derjenige, welcher die Lösung dieses Problems versucht, heute nicht mehr so hülflos da, wie vor etwa vierzig Jahren. Die Blüthe der germanistischen Philologie hat einen Lehrerstand geschaffen, der das Fach in wünschenswerther Weise vertritt; die Arbeiten von Hiecke, Ph. Wackernagel, R. v. Raumer, Laas u. a. haben unsere Auffassung von dem Werthe und der Bedeutung, von der Aufgabe und dem Ziel dieses Unterrichts wesentlich berichtigt, verschärft und vertieft; Lesebücher und Schulgrammatiken, billige Klassikerausgaben mit und ohne Commentar, haben ein treffliches Unterrichtsmaterial geliefert; aber doch sind die Schwierigkeiten keineswegs schon vollständig beseitigt. Es gilt noch manches Vorurtheil zu bekämpfen, noch manche unrichtige oder beschränkte Auffassung zu berichtigen und zu erweitern; vor Allem aber ist es in jedem Falle nothwendig sich von den individuellen Verhältnissen der einzelnen Schulen ein klares Bild zu machen, damit das allgemeine Gut in der richtigen Weise Aufnahme finden und dann um so intensiver zur Wirkung gelangen könne. Besonders auf den Schulen des Reichslandes dürften wohl die Schwierigkeiten der Organisation des deutschen Unterrichts noch keineswegs überwunden

sein. Gymnasien und Realgymnasien haben allerdings von vornherein eine festere Organisation erhalten können. Sie haben an dem Lateinischen einen Lehrgegenstand mit wohlbegründeter, fester Methode, der, in den Mittelpunct des sprachlichen Unterrichts gestellt, der ganzen Schule einen festen Halt giebt, und dem man die grammatische Bildung der Schüler unbesorgt überlassen kann. Anders aber steht es mit den lateinlosen Realschulen. Diese bequemen sich den Anforderungen des mittleren Bürgerstandes, der hin und wieder ein recht lebhaft empfundenes Bedürfniss nach einer bessern Schulbildung zeigt, möglichst an; ihnen wendet sich vorzugsweise die Gunst der Bevölkerung zu; ihre Organisation ist also für die geistige Wiedereroberung des Landes von der höchsten Bedeutung. Anfangs ist man nun den Wünschen der Bevölkerung auch darin entgegengekommen, dass man dem Unterrichte im Französischen eine bevorzugte Stellung einräumte; man hoffte, das Französiche würde das Lateinische, namentlich in Bezug auf formale Bildung ersetzen und darum als entbehrlich erscheinen lassen. Aber man hat diese Hoffnungen als eitel erkannt, und auf der letzten Directorenconferenz zu Strassburg neigten sich die Meinungen fast ausschliesslich dahin, dass der französische Unterricht wenigstens in der Art, wie er bisher betrieben werde, nicht im Stande sei in dem Schüler die Grundlagen einer wirklich gediegenen grammatischen Durchbildung zu legen. Da nun aber diese Verhältnisse zu einer baldigen Aenderung keine Hoffnung geben, so ist die Frage der Organisation des sprachlichen Unterrichts auf den lateinlosen Realschulen wieder eine vollständig offene geworden. Hoffentlich versucht man es jetzt einmal mit der allein naturgemässen Lösung dieser Frage und giebt unbeirrt von dem Vorurtheil, dass der grammatische Unterricht sich durchaus an eine fremde Sprache anschliessen müsse, dem deutschen Unterricht die Stellung, die ihm allein gebührt, und die er wohl auszufüllen im Stande ist. Man gestatte dem deutschen Unterrichte nur sich seinem innern Wesen entsprechend frei zu gestalten, und man wird einen bedeutenden Schritt vorwärts gekommen sein zu der endgültigen Organisation der lateinlosen Realschulen; man wird in ihm einen festen Halt gewonnen haben für den gesammten sprachlichen Unterricht und einen freiwillig und gern anerkannten Mittelpunct für viele andere Lehrgegenstände. Mit einer solchen Organisation werden diese Schulen nicht nur im Stande sein in höherm Masse als bisher

die Bedürfnisse des Bürgerstandes zu befriedigen; sie werden auch den Anforderungen des Staates, der bei ihrer Gründung wesentlich mit betheiligt ist und ihnen eine wichtige Aufgabe zugewiesen hat, gerecht werden; und vor Allem werden sie weit mehr als bisher ihrer eigentlichen Idee entsprechen, sie werden der Lösung ihrer idealen Aufgabe näher kommen. Denn jede Schule, sie mag Gymnasium oder Realschule heissen, wenn sie anders eine Bildungsanstalt sein will, muss als Ziel sich die Erziehung der Schüler zur Humanität vorsetzen. Nur in den Mitteln, vermöge deren sie wirken, und allenfalls in ihren praktischen Aufgaben unterscheiden sich die verschiedenen höhern Schulen von einander; ihre eigentliche und höchste Aufgabe ist immer und überall dieselbe: die Entwickelung und Pflege aller in der Seele des Schülers vorhandenen geistigen und sittlichen Kräfte zur schönen, vollen Harmonie, die Erweckung eines energischen innern Dranges zur Weiterbildung, als deren idealer Abschluss sich, mit Fichte zu reden, die königliche Vollfreiheit des sittlichen Menschen darstellen muss. Je mehr die Schule sich dieser Idee entsprechend gestaltet, in desto höherm Grade wird sie allen an sie gestellten gerechten Anforderungen genügen. Denn die wahren Ideen, so geistig und der Erfahrung schwer zugänglich sie auch sein mögen, vernachlässigen keineswegs die Wirklichkeit; ihr eigenstes Wesen, ihre ihnen eigenthümlichste Kraft besteht vielmehr darin, dass sie für alle Erscheinungen des Menschenlebens, für die mannigfaltigsten und grossartigsten wie für die einfachsten und kleinsten, in sich Raum bieten, dass sie alle zu durchdringen und ihnen ihren geistigen Gehalt zum Bewusstsein zu bringen vermögen. In dem geistigen Gehalte aber der menschlichen Einrichtungen liegt allein die Möglichkeit ihrer Weiterentwicklung, ihrer vernunftgemässen Gestaltung.

Von den höhern Lehranstalten des Reichslandes sind es, abgesehen von der ältern Gewerbeschule zu Mülhausen, bis jetzt fünf, die den Lehrplan einer Realschule ohne Latein verfolgen. Es sind die Schulen zu Barr, Münster, Wasselnheim und Forbach; dazu ist seit Michaelis vorigen Jahres die Realschule zu Strassburg gekommen. Zwar befinden sich an verschiedenen Orten noch Realclassen, selbst Rudimente von lateinlosen Realschulen mit Gymnasien verbunden; aber man kennt ja das Wesen dieser

Art von Zwitterbildungen zu gut, als dass man je geneigt sein möchte sich mit organisatorischen Versuchen an sie heranzuwagen. Wir nehmen im Folgenden nur auf die fünf genannten Schulen Rücksicht. Da ist zunächst zu constatiren, dass alle eine verhältnissmässig sehr hohe Schülerzahl haben; Barr z. B. hat bei einer Einwohnerzahl von circa 5200 Seelen 200 Realschüler; in den übrigen Städten ist das Verhältniss ein ähnliches; Wasselnheim hat 150 Schüler bei 4000 Einwohnern; Münster zählt bei circa 3000 Seelen 140 Schüler; Forbach hat 130 Schüler; die Schule zu Strassburg aber, die erst bis zur Quinta fertig ist, hat nach halbjährigem Bestehen schon Parallelclassen eröffnen müssen und zählt mehr als 250 Schüler. Man würde sehr irren, wenn man hierin ein wohlbegründetes Urtheil der elsässischen Bevölkerung zu Gunsten der reinen Realschulbildung sehen wollte. Das, was diese Schulen in erster Linie beliebt macht, ist der Mangel an Latein; für dessen pädagogische und praktische Bedeutung hat der Elsässer vorläufig noch kein Verständniss, er hält es für überflüssig und möchte es am liebsten aus dem Unterrichte verbannt wissen. Aus diesem Grunde ist auch an eine recht erfreuliche Entwicklung der an verschiedenen Orten gegründeten Realgymnasien in der nächsten Zeit nicht wohl zu denken; es scheint wirklich, dass der Lehrplan dieser Anstalten, wie ein bekannter Realschulmann und Director einer Realschule I. O. vorausgesagt hat, für das Reichsland zu complicirt ist.

Ein weiteres Moment, das der raschen Entwicklung der lateinlosen Realschulen zu Statten kommt, ist der Beginn des Französischen in der ersten, vorübergehend und stellenweise sogar in der zweiten Vorschulclasse. Gleich beim Eintritt in die Schule, gleichzeitig mit dem ersten deutschen Unterricht, 5, schreibe und sprich fünf Jahre alt, empfängt der kleine Reichsländer auf einer deutschen Schule den ersten Unterricht in der französischen Sprache. Gerade dieser Unterricht aber verschafft den Vorschulen ihre Schüler. Dass bei solcher Stimmung aber die Bevölkerung nur ein geringes Interesse an der Einrichtung des deutschen Unterrichts hat, ist selbstverständlich. Französisch, namentlich französisch Parlieren, daneben Englisch, Mathematik und Rechnen, Geographie und Naturwissenschaften, das ist es, was der Schüler lernen muss; und weil nun einmal das Deutsche unvermeidlich ist, so mag er es auch lernen, wenigstens soweit als er es später nothwendig hat zur Führung einer geschäftlichen Corre-

spondenz und einer Unterhaltung mit einem Neuhochdeutschredenden. Darin sind die Elsässer zum Theil sehr empfindlich; sie sind wegen ihres schlechten Französisch zu lange von den Franzosen verspottet worden, als dass sie jetzt nicht ein Gleiches von ihren neuen Landsleuten befürchten sollten. Also richtig sprechen und einigermassen fehlerfrei und gewandt schreiben lernen, das sind die einzigen Anforderungen, die in Bezug auf den deutschen Unterricht von Seiten der Gründer und eigentlichen Patrone der Realschule an diese gestellt werden. Alles Uebrige interessirt sie gar wenig; dass die Schule ein sittlicher Organismus ist, der sein Gesetz in sich selbst trägt, verstehen sie nicht; dass sie aber gegründet ist, damit sie die elsässische Jugend möglichst rasch wieder in enge geistige Beziehung zum Mutterlande setze, sie für deutsches Wesen, deutsche Sitte und deutschen Glauben wiedergewinne, ist eine Thatsache, der gegenüber die Bevölkerung am liebsten die Augen ganz schliessen möchte, die sie nur ungern und widerwillig anerkennt. Wäre der deutsche Unterricht gezwungen sich ausschliesslich diesen Wünschen und den bescheidenen Bedürfnissen der Bevölkerung entsprechend zu organisiren, so würde er bald an Armseligkeit des Daseins mit dem französischen Unterricht auf manchen altpreussischen Gymnasien in erfolgreichen Wettkampf eintreten können. Dass aber die Schule auf diese an sich durchaus berechtigten Wünsche Rücksicht nehmen muss, ist selbstverständlich.

Höher und schwieriger sind die Aufgaben, die dem deutschen Unterrichte durch den Eingriff der Staatsgewalt und ihre Theilnahme an der Gründung und Unterhaltung der Realschulen zugewiesen werden. Zunächst ist der Staat wesentlich dabei betheiligt, dass den Wünschen der städtischen Bevölkerung so weit als möglich Rechnung getragen werde, dass die Schule sich der Pflicht nicht entziehe ihren Schülern eine solche Ausbildung zu geben, dass sie zum Betriebe eines Geschäftes in höherm Masse befähigt werden. Wenn wir auch von dem allgemeinen Interesse, das der Staat an der geistigen Hebung seiner Bürger hat, absehen wollen, so ist er doch in ökonomischer Beziehung an der Entwicklung und Tüchtigkeit dieser Schulen stark betheiligt. Je intelligenter und gewandter der Bürgerstand eines Landes ist, desto rascher wächst das bewegliche Vermögen, desto höher steigt der Werth des unbeweglichen, desto mehr hebt sich die Steuerkraft des Landes. Von dieser Seite betrachtet würde der Staat

die Realschulen im Reichslande sich selber überlassen, er würde zugeben können, dass der Bürgerstand sich eine seinen Zwecken dienende, seine Bedürfnisse ausschliesslich berücksichtigende Schule gründete; ja er könnte sich bei diesen Gründungen noch mit Zuschüssen betheiligen und sicher sein, dass sein Capital ein productiv angelegtes ist und, wenn auch auf Umwegen, über kurz oder lang reichlich Zinsen tragen wird.

Aber eine solche liberale Stellung, so wünschenswerth sie an sich auch scheinen könnte, kann im Reichslande der Staat den Realschulen gegenüber nicht einnehmen. Abgesehen davon, dass er damit die wichtige nationale Aufgabe der geistigen und sittlichen Wiedereroberung vollständig ungelöst liesse, bedeutete das nicht mehr und nicht weniger als seine Selbstvernichtung. Denn in den Köpfen eines grossen, und gewiss nicht des schlechtesten Theiles der reichsländischen Bevölkerung stehen die grossen Ideen von 1789 in ungemindertem Ansehen, und zwar in ihrer nackten, ursprünglichen Brutalität, nicht in der lebensfähigen Umgestaltung und Durchgeistigung, die sie inzwischen in Deutschland erfahren haben. Der elsässische Republikaner schwärmt für Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, für die Souveränetät des Volkes und die allgemeinen Menschenrechte mit derselben Gluth, aber auch mit derselben Unklarheit wie die deutschen Freiheitsmänner von 1848. Den Unterricht in deutscher Sprache und Litteratur, sowie in deutscher Geschichte von Seiten des Staates unbeeinflusst lassen hiesse nichts anders als der Verbreitung dieser Ideen Thür und Thor öffnen und ihnen die Zukunft überlassen. Wohin diese Ideen aber gerade wegen ihres edeln, das Herz erwärmenden Inhalts und wegen der unpraktischen Unklarheit und Einseitigkeit, die ihre lebensfähige Gestaltung in die Wirklichkeit hindern, zuletzt führen müssen, das hat die Geschichte zu oft gezeigt, als dass darüber noch eine Erörterung nothwendig wäre. Es kann sich nun nicht darum handeln diese Ideen zu unterdrücken, es handelt sich um ihre Weiterbildung; das oft wiederholte Wort, das Preussen und in Preussen das neue deutsche Reich der Erbe der französischen Revolution sei, hat für die geistige Wiedereroberung von Elsass-Lothringen eine eminente praktische Bedeutung. Geistiges Leben, das einmal feste Wurzel gefasst hat, kann und darf nicht wieder erstickt, es muss weiter entwickelt werden. Und so ist auch für die Schule des Reichslandes das sicherste Mittel, die Jugend für deutsches

Wesen wiederzugewinnen, wenn sie eben den Glauben ihrer Väter, denn das sind die Ideen von 1789, als in seiner Art berechtigt anerkennt; wenn sie aber dann diese Ideen in ihrer Vollendung dem Schüler vorführt, wenn sie zeigt, wie dieselben sich in Deutschland mit dem Kantischen kategorischen Imperativ, dem ethischen Princip der Pflicht durchdrungen und veredelt, wie sie dadurch erst eine des Daseins fähige, aber auch des Daseins würdige Gestalt gewonnen haben. —

Durch dieses Recht und die Pflicht des Staates in die Organisation der Realschulen einzugreifen bekommt der deutsche Unterricht eine wesentlich andere Stellung. Während Geschichte und Geographie dem Schüler die Kenntniss des deutschen Landes und die Entwicklung des deutschen Volkes erschliessen, fällt ihm zunächst die Aufgabe zu den Schüler in deutsches Denken und deutsches Empfinden einzuführen, ihn daran zu gewöhnen und ihm dasselbe lieb und werth zu machen. Indem er aber daran festhält, dass die Continuität in der geistigen Entwicklung eines Volkes nicht unterbrochen werden darf, übernimmt er die Aufgabe den Schüler zu dem Verständniss der Weiterbildung anzuleiten, welche die Ideen, die in Frankreich die Revolution herbeiführten, in Deutschland zunächst in der Dichtung, dann aber auch in der Geschichte gewonnen haben. In dieser Aufgabe aber vereinigen sich die Anforderungen, die vom Staate an die Schule als einen politischen Factor gestellt werden, mit denen, die sich aus ihrem eigensten Wesen als höherer Bildungsanstalt ergeben.

Es giebt in allen Sprachen eine Reihe von Wörtern, die man oft und mit Vorliebe anwendet, ohne dass man eine klare Vorstellung von dem hat, was man damit bezeichnet; zu diesen Wörtern gehört das deutsche Wort »bilden« mit der ganzen Sippe seiner Weiterbildungen und Zusammensetzungen. Es würde zu weit führen, wenn wir hier die tausend Gedankenfäden nachweisen wollten, die sich bei dem einen Zungenschlage, vermöge dessen wir das Wort »Bild« hervorbringen, regen und bewegen, wenn wir den Boden schildern wollten, auf dem dieser Begriff sich gleich einer kraftvoll keimenden Pflanze erhebt, und in den er sein reiches Geäst und Gezweige von Wurzeln und Wurzelfäserchen hinabtreibt; es mag hier mit der Erklärung genug sein, dass kaum an einem andern Wortcomplexe sich eine so tiefe Einsicht gewinnen lässt in das innerste Wesen der deutschen Sprache, in die schaffende Kraft des deutschen Geistes, der dem deutschen

Volke nicht nur die Sprache, die Kunst und die Litteratur, die Wissenschaft und den Glauben, sondern auch die Sitten und zuletzt den Staat gestaltet hat. An diesem Worte kann man zur vollen Erkenntniss der oft wiederholten Wahrheit kommen, dass der Idealismus das Zeichen ist, unter dem allein wir siegen können.

Bilden nun heisst in unserm heutigen Sprachgebrauche »auf das Werden eines Menschen in einem gewissen Sinne einen bewussten Einfluss ausüben.« Der Einfluss aber, den der deutsche Unterricht in der Schule auf den Schüler ausüben muss, ist die Entwicklung seiner geistigen und sittlichen Kräfte in der Weise, dass er an dem Gesammtleben des deutschen Volkes Theil zu nehmen befähigt ist. Das Gesammtleben des deutschen Volkes aber findet seine Einheit in der Idee der sittlichen Freiheit; die Verwirklichung dieser Idee, d. h. die Erziehung aller seiner Bürger zu sittlich freien Menschen, ist die Aufgabe des deutschen Reiches; an der Lösung derselben hängt seine Zukunft. Wenn aber die Realschule im Elsass eine deutsche Bildungsanstalt sein soll, darf sie sich der Mitarbeit hieran nicht entziehen. Je näher sie aber der Lösung der ihr hiermit gegebenen Aufgaben kommt, desto vollständiger und sicherer wird sie auch ihre praktischen und politischen Aufgaben lösen. Ueberdiess ist auch allein in dem Ringen nach einem idealen Ziele, in dem Anstreben eines sittlichen Zweckes dem Lehrer die Möglichkeit geboten in seiner Berufsthätigkeit volle Befriedigung zu finden.

Um aber allen diesen Ansprüchen, den praktischen, politischen und idealen Anforderungen zu genügen, wird der Unterricht im Deutschen sich so einrichten müssen, dass der Schüler zunächst eine möglichst grosse Gewandtheit und Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache erhält; er wird ferner auf sein Empfindungsvermögen zu wirken und in deutschem Sinne an seiner Gemüthsbildung zu arbeiten haben; und schliesslich hat er ihn in das eigentliche Geistesleben des deutschen Volkes einzuführen, insofern sich dasselbe namentlich in der schönen, aber auch in der wissenschaftlichen Litteratur spiegelt und aus derselben erkannt werden kann. Dass diese drei Aufgaben nicht zeitlich hintereinander hergehen, sondern gleichzeitig gelöst werden müssen, dass nur der sichtende Verstand die Zerlegung der Thätigkeit des Lehrers und der Wirkung des Lehrstoffs vornimmt, dass dagegen im Unterrichte selbst diese

Thätigkeit immer eine einheitliche, wenn auch nach verschiedenen Seiten hin wirkende sein muss, dass der zu dem einen Zwecke ausgewählte Lehrstoff nichts enthalten darf, was die andern Zwecke des Unterrichts stört, bedarf keiner weitern Erörterung. Eine Anordnung des Lehrstoffs in concentrischen Kreisen erscheint daher nothwendig, damit auf jeder Classenstufe in entsprechender Weise die praktischen Uebungen, die das Gemüth bildende Kraft des Lesestoffs und das formale Element der Grammatik zur Wirkung gelange. Auf die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs ist daher ein besonderes Gewicht zu legen; dem gesammten deutschen Unterrichte muss ein einheitlicher Plan zu Grunde liegen, damit ein richtiger Fortschritt von dem Leichtern zum Schwerern stattfinde, damit der Lehrgang eine möglichst grosse Gleichmässigkeit und Stätigkeit erhalte. Diese Einheit, Vollständigkeit und Abgeschlossenheit des Lehrgangs muss sich von der untersten Stufe an dem Schüler in der Person des Lehrers darstellen; und es ist, soweit irgend möglich, darnach zu streben, dass alle Lehrer des Deutschen den Unterricht in sämmtlichen Classen der Realschule zu übernehmen im Stande sind.

Doch betrachten wir die Anforderungen, die an den deutschen Unterricht gestellt werden, und die Mittel, vermöge deren er diesen Anforderungen gerecht werden kann, etwas genauer. Wenn es sich um weiter nichts handelte als darum, dem Schüler Gewandtheit und Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der deutschen Sprache beizubringen, so würde sich der Unterricht mit einer einfachen, möglichst praktischen Methode zufrieden geben, und doch im Laufe von 7, resp. 10 Schuljahren, mit 1200 resp. 1900 Lehrstunden, sein Ziel sicher erreichen können. Regelmässige Sprech- und Leseübungen, Wiedergabe des Gelesenen, Declamationen, häufige Dictate, kleine Aufsätze, deren Stoffe am Besten aus dem Bereiche des täglichen Lebens genommen wären, würden im Laufe dieser Zeit den Schüler wohl soweit fördern, dass er im Stande wäre ein leichteres Buch, die Zeitung, die geschäftliche Correspondenz u. s. w. zu verstehen, dass er einen fehlerfreien Brief zu schreiben und in leidlichem Deutsch eine Unterhaltung zu führen wüsste. Welche Freude der Lehrer freilich an einem solchen Unterrichte haben könnte, ist nicht abzusehn; von einer erziehenden Thätigkeit wäre keine Rede, an die Stelle der geistigen Bildung würde die Abrichtung zu einem bestimmten äussern Zweck treten. Alle genannten Uebungen sind

nothwendige Stücke des Unterrichts, sie müssen einen keineswegs unbedeutenden Theil der Unterrichtszeit für sich in Anspruch nehmen, aber sie sind nicht der Unterricht selbst.

Verlangen nun einerseits die praktischen Rücksichten, denen die Schule sich nicht entziehen kann noch soll, dass der Schüler sich gewisse Fertigkeiten aneigne, und üben dieselben somit einen zum Theil bestimmenden Einfluss auf die Behandlung des Lehrstoffs aus, so ist andererseits die Auswahl dieses Stoffes selbst wesentlich durch die politischen Rücksichten bestimmt, durch die Aufgabe, welche der Staat unsern Realschulen zugewiesen hat. Der Lehrstoff, welchen der Schüler im Unterrichte zugeführt bekommt, bildet gleichsam die Nahrung, vermöge deren seine geistige Kraft sich erhält und die Möglichkeit ihrer Steigerung und Weiterentwicklung gewinnt. Von welcher Bedeutung aber bei der Pflege des Geistes die Art und das Wesen der zugeführten Nahrung ist, wird Jeder an sich selbst erfahren können, der es versucht sich über eine viel und gründlich von verschiedenen Seiten behandelte Streitfrage, sei es nun auf pädagogischem, politischem, philosophischem oder sonst einem Gebiete, eine eigene, selbständige Ansicht zu bilden. Je mehr er die aufgestellten Behauptungen prüft, je gewissenhafter er ihre Begründung untersucht, desto mehr wird er, wenn auch nur vorübergehend, sein eigenes Urtheil zu suspendiren gezwungen sein, desto mehr geht von den untersuchten Ansichten in sein eigenes Vorstellungsvermögen über, um dort sich mit den vorhandenen Vorstellungen zu verbinden, sich ihnen zu assimiliren oder später als fremdartig ausgeschieden zu werden. Zu diesem Processe der Ausscheidung aber bedarf es oft langer Zeit, besonders wenn die uns fremdartigen Vorstellungen mit der ganzen Wucht der Ueberzeugung vorgetragen waren, wenn der Mann, der sie uns überlieferte, durch seine sittliche Kraft und seine hervorragende geistige Begabung uns eine tiefere Achtung abgewonnen hat. Ja oft gelingt es uns trotz aller Anstrengungen nicht, die uns anfangs fremdartigen Gedanken aus unserm Geiste zu entfernen; wir sind uns dessen bewusst, dass wir Unvereinbares in uns zu vereinigen suchen, z. B. materialistische und idealistische Vorstellungen, dass die Harmonie unsers Geistes gestört ist. Wenn wir uns aber nach einiger Zeit wieder prüfen, so finden wir, dass später aufgenommene Gedanken und Vorstellungen unser Denken und Empfinden theilweise verändert, dass sie ältere Verbindungen

von Vorstellungen aufgelöst und ältere Gedankencomplexe, die früher einen unmittelbaren Einfluss auf unser Handeln ausübten, in todte Erinnerungen verwandelt haben. In dieser Empfänglichkeit des Geistes für fremde Gedanken liegt seine Kraft und seine Schwäche; er kann Alles aufnehmen und prüfen, theilweise sich assimiliren, theilweise ausstossen, und so allmählich sich zur vollen Freiheit durchringen, oder er kann durch Aufnahme gleichmässiger Eindrücke in einer bestimmten Richtung sich entwickeln und so sich der Freiheit begeben.

Diese psychologische Thatsache, die Jeder an sich selbst erfahren und an seinen Nebenmenschen beobachten kann, hat eine eminente pädagogische Bedeutung; in ihr allein ist die Möglichkeit der Bildung des Schülers in einem gewissen Sinne gegeben. Könnte nun der Staat darauf rechnen, dass alle Lehrer in gleichem Sinne wirkten oder doch zu wirken bemüht wären, dass Alle darnach trachteten sich zunächst selbst nach der Idee der geistigen Freiheit zu bilden und dann erst in diesem Sinne auf die Bildung des heranwachsenden Geschlechtes wirken wollten, so würde er ihnen unbesorgt den Unterricht ganz überlassen können. Da er aber hierfür keine sichere Gewähr hat, ist er gezwungen die positiven Momente des Unterrichts möglichst zu vermehren, d. h. einen Lehrstoff festzustellen, an welchem das Seelenleben des Schülers von der untersten Stufe an in deutschem Sinne geweckt und gepflegt werden kann. Dieser Lehrstoff darf nicht zu engherzig ausgewählt sein; alle edleren menschlichen Empfindungen, wenn auch in Auswüchsen, müssen darin dargestellt sein und sich daran entwickeln können. Für den Schüler muss dieser Lehrstoff eine Quelle reinen ethischen Genusses und einer tiefen Begeisterung und Liebe zu der wahren Menschenwürde sein, wie sie das deutsche Volk als das Ziel seiner sittlichen Entwicklung aufgefasst hat, und wie es sie in sich darzustellen bestrebt ist. Für manchen Lehrer könnte die wiederholte Behandlung eines solchen Lehrstoffs eine Ursache der Umkehr von einem Irrwege, der Einkehr bei sich selbst, der Rückkehr zu deutschem Denken und Empfinden sein. Den äussern Abschluss nach dieser Seite hin könnte der Unterricht mit der Lectüre von Goethe's Hermann und Dorothea gewinnen; denn wer eine solche Gemüthsbildung besitzt, dass er sich in die Gedanken- und Empfindungswelt dieser wunderbaren Dichtung mit voller Seele versetzen kann, der denkt und empfindet deutsch.

Auf welche Weise nun kann ein solches Ziel erreicht werden? Genügt es dem Schüler in einem gut geordneten Lehrgange eine Reihe von Musterstücken deutscher Poesie und Prosa vorzuführen und ihm dieselben sprachlich und sachlich zu erklären? Wird man ihn auf diese Weise befähigen zur selbständigen Auffassung grösserer Gedichte, sie brauchen nicht einmal den Umfang von Goethe's Hermann und Dorothea zu haben? Der Lehrer des Deutschen in den mittleren Classen höherer Lehranstalten wird vielleicht am Besten hierüber Auskunft zu geben im Stande sein; die folgenden Beobachtungen möchten sich daher wohl nicht allzuweit von der Wahrheit entfernen.

Das erste, was die geistig gesunden Schüler im Alter von 13—16 Jahren anzieht, ist die Handlung des Gedichtes; ihre Neugier will geweckt und befriedigt, ihre Phantasie will angeregt und beschäftigt sein. Hierbei bleibt ein grosser Theil stehen. Die edler und begabter angelegten Naturen werden dann für den Helden ein lebhafteres, rein menschliches Interesse empfinden, jedoch sind sie selten im Stande sich hierüber volle Rechenschaft zu geben. Zu einer tiefern Auffassung des Gedichtes kommen nur sehr wenige Schüler von selbst, und es sind nicht immer die in Wirklichkeit bestbegabten, nicht immer diejenigen, welche den reinsten und vollsten Genuss von dem Gedichte seinem ethischen Gehalte nach haben. Hierzu gehört die Entwicklung einer andern geistigen Kraft, die sich — wenn den Verfasser nicht Alles täuscht — am ersten bei den Schülern findet, die einen tüchtigen grammatischen Unterricht bekommen haben und eine grössere Fertigkeit darin besitzen umfangreichere Satzgefüge, wie sie sich z. B. im Livius, aber auch schon im Caesar finden, mit sicherer Methode zu zergliedern und vom Satzkerne aus zu verstehen; es gehört hierzu mit einem Worte Uebung in der grammatischen und logischen Analyse. Nehmen wir als Beispiel Schiller's Kampf mit dem Drachen, ein Gedicht, das entweder in der Obertertia oder der Untersecunda behandelt wird, und für das die Schüler meist ein reges Interesse haben. Der Schüler bekommt zunächst eine Reihe prächtiger Bilder, die er mit grosser Begierde aufnimmt und verhältnissmässig rasch und leicht sich einprägt. Dann erwacht seine Theilnahme für den Ritter; er bewundert seine Tapferkeit und Opferwilligkeit, vor Allem aber seine Klugheit und seine Umsicht. In der Gefahr, die dem ruhmbedeckten Helden droht, steht er gewiss auf seiner Seite; er verurtheilt die Härte

des Ordensmeisters und würde auf diesem Standpuncte seiner Erkenntniss sich gewiss freuen und am vollsten befriedigt sein, wenn das Murren der Ritter und der Unwille des Volkes den Meister zur Nachgiebigkeit zwänge. Weiter dringt der Schüler aus eigener Kraft nicht leicht in das Gedicht ein. Gelingt es aber einem den Knoten zu lösen, so kann man mit Sicherheit annehmen, dass es der mit der besten grammatischen Bildung ist. Ein transcendentes Princip der Pflicht kennt der Schüler nicht; für die Demuth, die sich selbst bezwingt, hat er, wenigstens wenn er geistig gesund und frisch ist, als Knabe und Jüngling kein Verständniss. Hier kann ihm nur seine Methode helfen, die ihn anleitet das Ganze als eine Einheit zu fassen und den Gedanken, in dem die Einheit sich gründet, zu suchen, bis er ihn gefunden hat. Dann aber wird er, selbst wenn die Wahrheit dieses Gedankens sich vorläufig seinem Verständniss noch entzieht, doch eine tiefere Einsicht in die Bedeutung und das Verhältniss der einzelnen Theile gewinnen. Der nur halbverstandene Gedanke aber wird, weil er sich in der Form lebhafter Bilder als deren idealer Gehalt dem Gedächtniss fest einprägt, ein wirksamer Keim für die geistige und sittliche Weiterentwicklung des Schülers werden, der auf diese Weise allmählich die kathartische Wirkung aller guten Dichtungen an sich erfahren lernt.

Lässt nun der Lehrer über das gelesene und durchgesprochene Gedicht einen Aufsatz anfertigen, so wird er in der Regel am ersten von den Arbeiten derjenigen Schüler befriedigt sein, die sich durch eigene Anstrengung des Gedankens zu bemächtigen gesucht haben, selbst wenn andere sich die Erklärungen des Lehrers besser angeeignet und — was sogar die Regel ist, denn je tiefer der Schüler selber zu dringen sucht, desto schwerer fällt es ihm sich klar auszusprechen — in formengewandter Darstellung wiederzugeben verstanden haben. Dieselben Beobachtungen aber, die man hier macht, wird man allenthalben im deutschen Unterrichte machen können; sei es, dass man kleinere Gedichte behandelt — wir erinnern z. B. an Goethe's »Der du von dem Himmel bist« oder an Klopstock's Oden — sei es, dass man die Schüler in das Verständniss eines Drama's oder einer andern grössern Dichtung einzuführen sucht.

Aus solchen und ähnlichen Beobachtungen ergiebt sich für den Verfasser mit unbedingter Sicherheit den Satz, dass das Eindringen in den Gedankengehalt eines Werkes der schönen oder

auch der wissenschaftlichen Litteratur nur durch eine strenge grammatische Schulung des Verstandes ermöglicht wird; dass ohne dieselbe der Schüler wohl durch die Lectüre seine Phantasie um eine gewisse Anzahl von Bildern bereichern, dass er sich hierin für sein praktisches Verhalten wohl eine Reihe von nachahmenswerthen Beispielen erwerben, dass es aber niemals zu einem gesicherten Principe des Handelns, zur wahren Selbstbestimmung kommen kann. Der letzte und höchste Satz der eigentlich deutschen Philosophie, die Erkenntniss, in der allein die Quelle des rechten Wollens gefunden werden kann, die Wahrheit, die ihre Kraft in der ganzen deutschen Geschichte, der deutschen Kunst und Litteratur gezeigt hat, bleibt ihm unzugänglich; er lernt nie einsehen, dass der Geist es ist, der sich den Körper baut. Dem Schüler aber den Weg zu dieser Erkenntniss zu bahnen, seine geistigen Kräfte in der Weise zu entwickeln, dass er zur eigenen Weiterbildung, zu einem nachhaltigen Suchen der Wahrheit und einem selbständigen Streben nach tieferer Einsicht in das eigene Wesen und das Wesen der Dinge befähigt werde, das ist die Aufgabe, die die Realschule als Bildungsanstalt zu lösen hat, und die sie vorzugsweise dem deutschen Unterrichte zuweisen muss. Das Mittel, das man hierbei anwendet, ist vor Allem die Poesie, das verklärte, durchgeistigte, von allen Zufälligkeiten befreite, glänzende Spiegelbild der wirklichen Welt. Der einzige Schlüssel aber, durch welchen die Räthselsprache der Poesie dem Schüler erschlossen werden kann, ist die Grammatik. Soll daher die Realschule im besten Sinne des Wortes eine rein menschliche, eine humanistische Bildung geben, so ist die Aufnahme eines systematischen Unterrichts in der deutschen Grammatik für sie eine unbedingte Nothwendigkeit. Alle Schulmänner sind wohl darüber einverstanden, dass in dem Lehrplane einer höhern Schule ein vollständiger, systematischer Cursus in der Grammatik, besonders in der allgemeinen Satzlehre, nothwendig ist. Die Praxis zeigt, dass derselbe in den Reichslanden dem französischen Unterricht nicht überwiesen werden kann: folglich muss ihn der deutsche Unterricht übernehmen.

Wie löst nun der grammatische Unterricht diese Aufgabe? Zunächst müssen wir daran festhalten, dass das, was wir grammatischen Unterricht nennen, verschieden ist von den Uebungen im Sprechen. Lesen und Schreiben, diese Uebungen gehen nebenher, sie bilden wie er einen selbständigen Theil des deutschen

Unterrichts. Ebensowenig hat er es zunächst mit dem Inhalte der Lesestücke zu thun, an denen der Schüler seine Kenntnisse erweitern, sein Gefühl und seinen Geschmack bilden soll. Sein Object ist in erster Linie die Form des Satzes; insofern aber diese Form durch den Inhalt bedingt ist, hat er auch auf diesen Rücksicht zu nehmen. Als Einleitung zu dieser Satzlehre, denn das ist die Grammatik in unserm Sinne, steht da das alte Axiom: Der Satz ist ein in Worten ausgedrückter Gedanke, und zwar ein Gedanke. Von dem einfachen Satze ausgehend, der nur Subject und Prädikat enthält, muss der Schüler allmählich hingeführt werden zu der Betrachtung der aus den mannigfachsten Gliedern bestehenden Satzverbindungen und Satzgefüge; er muss lernen in dem scheinbaren Gewirre von Haupt- und Nebensätzen, von Attributen und Adverbien die Einheit des Gedankens zu finden, die jedem Gliede, jedem Theile seine Form und seine Stelle aufs Genauste bestimmt hat. Hat nun der Schüler hieran seine Kräfte geübt, hat er sich eine sichere Methode angeeignet, vermittels deren er den Satz zu zergliedern und in der Zergliederung sich den ganzen Inhalt derselben klar zu machen versteht, so kann er mit mehr Erfolg herantreten an grössere Darstellungen, die von einem einheitlichen Gedanken getragen werden; er wird dann namentlich einen höhern sittlichen und geistigen Gewinn aus der Lectüre der Dichter zu ziehen wissen. Dieser ganze Lehrgang hat zum Ziele die Einführung in die Welt dreier Dichtungen, die, von einer hohen Idee getragen, den sprödesten Stoff zur schönsten Harmonie zu gestalten gewusst haben, und die als ewige Denkmale in der Geschichte des deutschen Geistes dastehen: Lessing's Nathan, Schiller's Wallenstein und Goethe's Iphigenie. In der einen Dichtung ist es die Idee der reinen Menschlichkeit, in der alle nationalen und religiösen Unterschiede sich aufheben, in der zweiten das Walten der finstern Mächte, die dem Menschen aus seinen Tugenden seine Schuld wirken, in der dritten die Idee der sittlichen Reinheit, welche auch den furchtbarsten Fluch des Schicksals zu sühnen und zu lösen vermag. Man wende nicht ein, dass diese Dichtungen über den Kreis unserer Realschule hinausliegen, dass ihr Verständniss für einen 16—17jährigen Menschen zu schwer sei. So viel, wie er eben davon brauchen und zu seinem geistigen Eigenthum machen kann, mag unser Primaner zunächst daraus nehmen; das Uebrige wird für ihn ein vorläufig noch ungehobener Schatz sein, dessen Werth aber be-

ständig zunehmen und dessen Schönheit für ihn mit jedem Tage mehr hervortreten wird. Es ist eine Mitgabe fürs Leben, die kein Mensch entbehren kann, der an dem geistigen Leben des deutschen Volkes Theil nehmen und an der Weiterentwicklung desselben mitarbeiten soll.

Doch mit der Einführung in das Verständniss der Dichtung und in das Ideenleben des deutschen Volkes ist die Bedeutung des grammatischen Unterrichts noch nicht erschöpft. Es bildet auch die nothwendige Voraussetzung von richtig geleiteten stilistischen Uebungen, und ohne ihn wird man von den Schülern niemals verständige, nach guter Disposition angefertigte Aufsätze erwarten dürfen. Wenn man die Bildung geistiger Kräfte für die Hauptaufgabe des Unterrichts hält, so ist der Aufsatz die nothwendige Ergänzung der Lectüre. Wie diese durch grammatische Zergliederung, d. h. auf analytischem Wege in das Verständniss der Dichter einführt, so ist jener, insofern er eine Anleitung zur Production geben soll, eine Uebung in der Synthese. Die Idee, d. h. das Thema ist gegeben; nun wird der Stoff gesammelt, der zu diesem Thema in Beziehung zu stehn scheint, derselbe wird geordnet, und wieder ist das erste hierbei die Feststellung der Gesichtspuncte, die der Anordnung zu Grunde liegen müssen; so fährt man fort zu theilen und zu ordnen, bis man den einzelnen Gedanken hat, der einen Satz zu bilden und auszufüllen im Stande ist. Erst dann beginnt die Ausarbeitung. Als Beispiel mag hier wieder an den Kampf mit dem Drachen erinnert werden. Hat man den Schüler an solchen Schematen geübt und ihn auch hier wieder zu einem methodischen Verfahren bei der Anfertigung von Dispositionen angeleitet, so kann man ihm später unbesorgt freie Hand lassen. Dass übrigens für die Bildung des Stils gute Vorbilder bis in die obersten Classen nothwendig sind, und dass bei der Auswahl der Lesestücke auch hierauf wohl zu achten ist, bedarf nur einer Erwähnung.

Es ist jedoch noch ein Punct, der bei der poetischen Lectüre zu beachten ist: abgesehen von dem Inhalte und der grammatischen Form ist auch die metrische Form von Bedeutung; in ihr liegen noch Elemente, die für die harmonische Bildung des Schülers unentbehrlich sind, aber selten in ihrem vollen Werthe erkannt und noch seltener dem entsprechend ausgenutzt werden. Wer weiss, was die griechische Pädagogik unter Eurhythmie versteht, wird auch wissen, wie diese Bemerkung zu verstehen

ist. Es handelt sich keineswegs um die Vermehrung des Unterrichtsstoffes noch um ein mehr oder minder grosses Quantum von metrischen Gesetzen und Vorschriften; in Bezug darauf kann man mit einem Minimum zufrieden sein. Wenn der Schüler die Formen des Iambus, Trochaeus, Daktylus und Anapaest in ihren allergewöhnlichsten Verbindungen kennt, so ist das genug; alles Uebrige kann man der Uebung überlassen. Nur muss der Lehrer selbst das können, was er von dem Schüler verlangt; er muss gut und schön Verse lesen können, sich wenigstens bemühen sie gut und schön lesen zu lernen. Solche Leseübungen, die man mit einzelnen Schülern und mit der ganzen Classe im Chor, an passenden Stücken bis nach Prima hinauf, vornehmen kann, üben einen geradezu wunderbaren Einfluss auf jugendliche Geister aus. Wenn so — wir denken an die Chöre der Braut von Messina oder einer Sophokleischen Tragödie, oder an Schiller'sche und Geibel'sche Distichen — der Geist der Dichtung sich mit dem Körper des sprachlichen Lautes vereinigt und nun nicht nur durch das Auge dem Verstande zugeführt wird, sondern durch das Ohr unmittelbar in ergreifender Weise auf das Empfindungsvermögen, das Herz, wirken kann, so empfängt der Schüler einen vollen, mächtigen Eindruck, von dem er sich so bald nicht befreien kann. Und wo ein solcher Eindruck fest haftet, da ist kein Platz für das Unedle und Gemeine. Bei richtiger Leitung müsste das Resultat solcher Uebungen gewiss dem ähnlich sein, was griechisch Eurhythmia heisst. πᾶς δὲ ὁ βίος τοῦ ἀνθρώπου εὐρυθμίας δεῖται, sagt Protagoras beim Plato und drückt damit gewiss nicht nur seine eigene Ansicht aus. Ueberdiess zwingen solche Uebungen zur Befreiung der Sprache von allen dialektischen Eigenthümlichkeiten, sie befähigen den Schüler sich in freierer, eines gebildeten Mannes würdiger Weise seiner sprachlichen Organe zu bedienen.

Und wenn wir uns nun die Aufgaben noch einmal vergegenwärtigen, die der deutsche Unterricht lösen muss, damit die Schule ihr ideales Ziel, die Heranbildung des Schülers zur Humanität, die freie harmonische Entwicklung seiner geistigen Kräfte erreiche, so werden wir finden, dass die praktische Aufgabe des Unterrichts ebenso wie die politische in der Lösung dieser idealen Aufgabe mit enthalten ist. Der Schüler wird nicht nur schön und richtig sprechen und fehlerfrei schreiben lernen, er wird auch im Stande sein seinen Gedanken mündlich und schriftlich

einen klaren Ausdruck zu geben; er wird ferner in das Empfindungsleben und vor Allem in das Ideenleben des deutschen Volkes einzudringen verstehen; er wird dieses nicht nur kennen, sondern auch lieben lernen, sich gern in seine Sitten hineinleben und in seinem ganzen Denken und Empfinden deutsch werden. Dadurch aber wird er befähigt in deutschem Sinne an der Zukunft mitzuarbeiten. Und das ist doch das Ziel, das die Schule niemals aus dem Auge verlieren darf.

Eine Zugabe empfängt übrigens der Schüler noch im grammatischen Unterrichte, die für sein späteres Leben nicht ohne Werth ist, Anleitung zur Menschenkenntniss und Sicherheit in der Unterscheidung von Wahrheit und Lüge, von aufrichtiger Meinung und Phrase. Menschenkenntniss ist nämlich nichts Anders als Uebertragung der grammatischen Methode auf das Gebiet des täglichen Lebens.

Es bleibt noch die Frage zu beantworten: Wie müssen die Bücher beschaffen sein, die den aus dem vorliegenden sich ergebenden Anforderungen entsprechen? Wenn wir von der Fibel für die Vorschulclassen absehen und die Frage nach einem Lesebuche vorläufig noch unbeantwortet lassen, bedürfen wir zunächst eines Leitfadens, der in streng methodischem Gang, in concentrischen Kreisen, von dem einfachen Satze ausgehend, langsam vorwärts schreitend dem Schüler allmählich die ganze Satzlehre und in dem Rahmen, den diese bietet, die wichtigsten und nothwendigsten Theile der Formenlehre, d. h. Wortbiegung und Wortbildung, vorführt. Wir bedürfen ferner für die obern Classen einer Schulgrammatik, die für den Abschluss des grammatischen Unterrichts ein vollständiges grammatisches System enthält, dazu dem Schüler als Nachschlagebuch und Berather in allen zweifelhaften Fällen dienen kann; für die Correctur der Aufsätze ist diese Grammatik unentbehrlich. Wir bedürfen aber auch eines Buches für die Lehrer. Wer die Realschulen des Reichslandes kennt, weiss, dass einer ihrer schlimmsten Mängel die gar grosse Verschiedenheit in der Vorbildung ihrer Lehrer ist. Die Lehrercollegien bestehen zum Theil aus Elsässern und Lothringern; diese haben entweder das niedere Schulexamen gemacht oder das Baccalaureat erworben. Die Mehrzahl der Lehrer sind eingewandert und stammen aus den verschiedensten Gegenden Deutschland's. Sie haben theils eine seminaristische Bildung, einige haben das Examen pro schola gemacht, andere haben ihre Ausbildung

auf einem Polytechnicum bekommen; verhältnissmässig wenige haben die Universität besucht, und von diesen sind wiederum die Hälfte Mathematiker; classische Philologen, Historiker und Germanisten finden sich nur wenige. Alle diese Lehrer nun können in die Lage kommen den deutschen Unterricht übernehmen zu müssen. Unter solchen Umständen ist es wohl als dringende Nothwendigkeit zu bezeichnen, dass ein Buch beschafft wird, welches diese Unterschiede einigermassen beseitigt und eine grössere Gleichmässigkeit und Gleichartigkeit in dem grammatischen Wissen und der grammatischen Bildung wenigstens für die Lehrer der deutschen Sprache innerhalb der Collegien herbeiführt. Wünschenswerth in hohem Grade ist es offenbar, wenn dieses Buch in festem Zusammenhange steht mit den in der Schule gebrauchten Büchern. Die Vorbereitung auf den Unterricht würde dem Lehrer sehr erleichtert; er könnte sich überdiess rasch in den Besitz des grammatischen Pensums setzen, das auf der Schule gelehrt wird; er könnte schon von der untersten Classe an seinen Unterricht mit Rücksicht auf das, was der Schüler, und auf die Art, wie er es in den höhern Classen lernt, ertheilen.

All diesen Anforderungen entspricht, so weit die Kenntniss des Verfassers reicht, nur die Sammlung der Engelien'schen Lehrbücher für den deutschen Unterricht. Etwas zum Lobe dieser Büger sagen oder ihren wissenschaftlichen und pädagogischen Werth noch einmal erörtern wollen hiesse Eulen nach Athen tragen. Wir können in Bezug darauf auf die Bücher selbst und die zahlreichen Recensionen verweisen. Im vorliegenden Falle konnte es uns nur darauf ankommen die individuellen Gründe, wegen deren die Einführung an den Realschulen des Reichslandes geboten erschien, anzugeben und darzulegen. Dass mit dieser Einführung noch keineswegs alle Schwierigkeiten für den deutschen Unterricht beseitigt sind, dass namentlich die Frage des Lesestoffs und die der sehr wichtigen Privatlectüre noch keineswegs genügend behandelt ist, bedarf keiner weitern Erörterung. Aber mit der Einführung der Engelien'schen Bücher ist ein wesentlicher Schritt vorwärts gethan zur festen Organisation des deutschen Unterrichts und damit der Realschulen im Reichslande überhaupt. Das aber ist im Interesse der Schüler, der Lehrer und vor Allem des Landes in hohem Grade wünschenswerth.

Barr im Elsass, den 16. Mai 1875.

II. Recensionen und Anzeigen von Büchern.

A. Litteratur über die Realschulfrage.

„Lasst uns besser werden,
Bald wird's besser sein."

Nohl, Cl., Director der höheren Töchterschule zu Neuwied, Mängel und Missstände im höheren Schulwesen. Neuwied und Leipzig 1874. Verlag von J. H. Heuser. 60 S. 8.

»Reorganisation des Schulwesens, des höheren besonders«, ist seit einer Reihe von Jahren das Feldgeschrei der Mehrzahl der Lehrer und der »Laien«, und so weit, d. h. in diesem Worte, sind alle einstimmig. Jedoch nicht mehr als gerade so weit; nur einen Schritt darüber hinaus, und Alles stiebt in Gruppen, wenn nicht in Atome, aus einander. Die Einen sehen alles Heil im Gelde, besonders wenn es ihnen selbst zu Gute kommt; die Anderen erwarten Gutes nur von grösserer Ehre, die dem gesammten Stande zu zollen sei, von Ehren, Titeln oder Orden, die Einzelnen, sie einbegriffen, in grösserer Zahl verliehen werden müssten; noch Andere glauben, der zwischen ordentlichen Lehrern und Oberlehrern aufgestellte Unterschied, und namentlich der niedrigere Wohnungsgeldzuschuss für erstere, sei Schuld an allen Uebelständen und müsse daher aufgehoben werden; der sogenannte Verein »der« Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten in unserer lieben Mark Brandenburg erwartet einen Umschwung namentlich von einer mehr oder weniger republikanischen Verfassung für die Schulen, d. h. von unumschränkten »Competenzen der Lehrercollegien« mit Ausschluss*) oder wenigstens wesentlicher Beschränkung des Einflusses der Directoren; Andere erblicken den Anfang des Heils darin, dass das Französische vor dem Lateinischen gelehrt werde; College Meltzer**) und die seinigen dagegen sehen das Wohl der Schulen und der Schüler fest begründet, wenn das Lateinische zwar nach wie vor den Anfang macht, jedoch nicht früher als in Quarta begonnen wird; die Hamburger Demokratie bezeichnet die für alle Stände obligatorische Volks- oder Grundschule als das sine qua non der Heilung aller Schäden; Gera und Braunschweig haben die Errichtung von Mittelschulen als Grundbedingung aller Besserung bezeichnet und sich für Bi-, zum Theil für Trifurcation der oberen Classen ausgesprochen, die nach den Einen schon nach Ober-

*) Vgl. unsere Besprechung des Oberlehrer Mann'schen »Referates« im Decemberheft 1874, S. 753 u. ff. Red.

**) Heft V u. VI. dieses Jahres. Red.

Tertia, nach Anderen bei Ober-Secunda, nach wieder Anderen erst in Prima einzutreten habe; noch Andere wollen ausserdem das Zeichnen von Secunda an nicht mehr als obligatorischen Lehrgegenstand betrachtet wissen; ja, es giebt Leute, die das Realschulwesen, aus Furcht vor dessen lebensfrischer Concurrenz, entmannen oder todtschlagen zu müssen glauben, um das theure und unverbesserliche Gymnasium zu retten und zu sichern; und endlich haben auch die »October-Conferenzen« noch manchen mehr oder minder folgenschweren Vorschlag ans Tageslicht gefördert: — kurzum,

»Es wallet und siedet und brauset und zischt,
Zum Himmel auf sprüht der dampfende Gischt,
Und will sich nimmer und nimmer entleeren,
Als wollte das Meer noch ein Meer gebären.«

So ist es in der That! Denn die Mannichfaltigkeit wächst noch, und zwar beträchtlich, dadurch, dass man sich nicht in Gruppen um einzelne dieser Ansichten, Vorschläge und Forderungen schaart, sondern auswählend noch dies und jenes von Anderen annimmt, was Andere, die derselben Gruppe angehören, ablehnen, und umgekehrt, eine Welt von Combinationen, wie sie uns im Kaleidoskop entgegentritt!

Inmitten dieses fast betäubenden und sinnverwirrenden Gewühles thut es wohl einem Manne zu begegnen, dem es nicht genügt mit einzustimmen in den oft wenig überlegten Ruf: »Es muss anders werden«, und »dies und das muss unbedingt geschehen«, sondern der vorher fragt und gründlich untersucht, was und warum es anders werden muss, mit anderen Worten einem Manne, welcher den Mängeln und Missständen in unserem höheren Schulwesen forschend nachgeht und sie mit Freimuth ohne vorgefasste Meinung darlegt. Ein solcher Mann ist Cl. Nohl, und seine Schrift hier anzuzeigen erscheint uns um so mehr als Pflicht, als sie unserer Ueberzeugung nach von keinem einsichtigen Freunde der Schule ungelesen gelassen werden dürfte. Sein Gedankengang ist etwa folgender:

Er beginnt mit der Behauptung, dass »unter den Uebelständen, ja unter den Krankheitserscheinungen des höheren Schulwesens gegenwärtig in erster Linie der Mangel an Lehrern überhaupt und an brauchbaren, tüchtigen« insbesondere stehe. Gäbe es mehr gute Lehrer, so würden sich, meint er, trotz aller Mühsale des Lehrerstandes, auch mehr fähige Jünglinge als jetzt für den Segen dieses Berufes begeistern und ihn auch als den ihrigen betrachten, während die Untüchtigkeit und die Misserfolge mancher Lehrer nicht Wenige von der Wahl eines Lebenszweckes abhielten, dessen Erreichung ihnen so wenig innere und äussere Befriedigung verspreche. Der Mangel selbst an guten Lehrern aber komme »1) daher, dass unsere Philologen auf der Universität zu wenig das studirten, was sie als Lehrer dereinst lehren müssen, und 2) daher, dass sie auf der Universität nicht

lernten, wie man lehrt und erzieht, dass der Staat — — für die Heranbildung der Philologen zu Lehrern und Erziehern so gut wie gar Nichts thue.«

Er weist nach, dass die künftigen Lehrer auf der Universität weder theoretische noch praktische Kenntniss der Pädagogik erhalten und auch Psychologie, »diesen Eckstein aller Pädagogik«, nur in seltenen Fällen hören können; zeigt, dass die Vorträge der Universitätsdocenten meist einen Inhalt haben, der mehr auf künftige Gelehrsamkeit als auf dereinstige Lehrfähigkeit der Hörer berechnet sei; beklagt es, dass auch das Staatsexamen weit mehr Gewicht auf jene als auf diese lege, und zieht aus alle dem den Schluss, dass man sich über die Ungeschicklichkeit, über die mangelhaften Leistungen und über die pädagogischen Verstösse der meisten jungen Lehrer, über die er ein stattliches, wenngleich sehr gnädig abgefasstes und stark vermehrbares Sündenregister aufstellt, durchaus nicht wundern dürfe. Es sei daher nothwendig, dass der Ausübung des Lehramtes ein gewissenhaftes Studium dieses Berufes vorausgehe; nur müsse dem künftigen Lehrer auch die Möglichkeit und die Gelegenheit zu diesem Studium geboten werden, und diese zu bieten sei Sache des Staates, der dafür sorgen müsse, dass nicht nur, wie schon bisher, die Volksschulen, sondern auch die höheren Lehranstalten Lehrer und Erzieher empfangen in des Wortes bester Bedeutung. In dieser Beziehung die geeigneten Einrichtungen zu treffen, scheint ihm nicht schwer, und er macht dazu verschiedene sehr praktische Vorschläge, zunächst allgemeine, dann aber auch eingehende und wohl durchdachte für jedes Lehr-Object, mit denen er eine sehr beachtungswerthe Kritik der Unterrichtsweise verbindet, die in den einzelnen Lehrfächern im Allgemeinen geübt zu werden pflegt. Daran reiht sich ein Schlusswort, das uns so sehr aus der Seele gesprochen ist, dass wir es uns nicht versagen können wenigstens einen Theil desselben hier wörtlich zu wiederholen:

»Zwei Forderungen stehen im höheren Schulwesen einander gegenüber, die beide berücksichtigt werden müssen, nämlich die der formalen und die der realen Bildung; es muss die Frage gelöst werden, wie auf unseren höheren Lehranstalten dem Bedürfniss nach beiden Rechnung getragen werden kann.

»Von der Nothwendigkeit einer gründlichen formalen Bildung, nicht allein für diejenigen Berufsarten, die es vorzugsweise mit dem eigentlichen Denken zu thun haben, sondern überhaupt für jeden gebildeten Menschen, zu reden, hiesse Eulen nach Athen tragen. Wer also auf dem Gymnasium oder der Realschule, oder welche Schule immer den Namen einer höheren beansprucht, dem grammatischen Unterricht nicht sein volles Recht lassen oder den mathematischen ausscheiden will, der will sie in der That mehr oder weniger zu einer höheren Abrichtungs- und Memoriranstalt machen.

»Andererseits aber trägt das heutige Leben eine so reiche Mannichfaltigkeit in sich; wer seine Augen aufthut, der gewahrt auf so vielen Lebensgebieten eine beachtenswerthe Thätigkeit, ja von allen Seiten her wird der denkende und fühlende Mensch aus seinem Stillleben so unwiderstehlich in den Streit der Principien und Interessen hineingezogen, dass die Nothwendigkeit eines vielseitigen Wissens und eines möglichsten Zuhauseseins in den wichtigsten geistigen Lebensgebieten immer gebieterischer an den Gebildeten herantritt, und eine Schule, die nur in einem der vorzugsweise auf das praktische Leben vorbereitenden Lehrgegenstände ihre Zöglinge ganz leer ausgehen lässt, sie für die Zukunft im Kreise unterrichteter Menschen den grössten Verlegenheiten preisgiebt. Man kann doch jeden Augenblick in die unmittelbarste Berührung mit einem Franzosen oder Engländer kommen, mit einem solchen sprechen, an ihn schreiben müssen; man stösst in so mancher Lectüre auf französische oder englische Worte oder Phrasen: je grösser die wissenschaftliche oder gar classische Bildung, um so ärgerlicher, um so komischer erscheint alsdann die Unbehülflichkeit oder gar Unfähigkeit in der Behandlung jener Sprachen. Man braucht im Eisenbahncoupé oder bei einer Stromfahrt keine Studien über die Entstehung und Kraft des Dampfes zu machen; aber es sich gar nicht deuten zu können, wie derselbe einen Bahnzug oder ein Dampfboot in Bewegung setzt, nicht die einfachste Construction einer Dampfmaschine zu kennen, das wagt heutzutage doch kaum noch Jemand öffentlich zu gestehen. Dass ein Mensch nach Absolvirung einer höheren Lehranstalt in der Kenntniss der drei Naturreiche, die unsere Erde schmücken und beleben und täglich und stündlich unsere Sinne mit freundlicher Nöthigung auf sich ziehen, absolut Ignorant sein soll; dass er sich vom Thermometer, Barometer, von der Luftpumpe, der Elektrisirmaschine, vom Gewitter, von Licht und Wärme gar keine Rechenschaft geben können, dass er von unserm Erdball kaum mehr wissen soll, als was er in seiner nächsten Nähe hat, das kann die betreffende Anstalt nicht verantworten. Wie leicht kann uns ferner mangelhafte geschichtliche oder litterarische Bildung, mag sie nun durch Reden oder durch Schweigen zu Tage treten, unter gebildeten Menschen in die peinlichste Lage bringen, uns zum Gegenstand stillen oder lauten Spottes machen! Was nutzt einem Vater die auf dem Gymnasium errungene formalste Bildung, wenn er seinem Söhnchen oder Töchterchen nicht bei dem einfachsten Rechenexempel oder einem leichten englischen Exercitium helfen kann? Was nutzt uns der correcteste mündliche und schriftliche Gebrauch der lateinischen Sprache, wenn wir in einem zoologischen oder botanischen Garten oder einem Gemäldemuseum alle diese uns absolut unbekannten Dinge nur angaffen können? Ist uns doch vom Schöpfer zu den Augen und Ohren auch der Verstand gegeben, damit wir das Geschaute und Gehörte auch deuten und verstehen

lernen. Tausend Geheimnisse der Natur sind in unseren Tagen aufgedeckt, tausend Räthsel gelöst worden; auf dem Gebiete der Entdeckungen und Erfindungen herrscht das regste Leben; die Geographie und die Naturwissenschaften bringen ohne Unterlass neue Forschungen zu Tage, erweitern unermüdlich ihr ohnehin schon so gewaltiges Wissensgebiet: und Hunderte von Stubengelehrten kümmern sich nicht darum und möchten auch unsere Jugend kalt und empfindungslos gegen dieses rastlose geistige Leben der Gegenwart machen; ja ganze Lehranstalten sind mehr griechische und römische als deutsche Lehranstalten, man weilt dort nur bei den Gräbern und Ruinen der Vergangenheit, erforscht nicht etwa die Geister, sondern die Todtengebeine untergegangener Sprachen und nimmt keine Notiz von den Kräften, die unser Zeitalter bewegen.

»*Und doch hilft Alles nicht; die Macht der Neuzeit wird sich auch auf unsern Schulen zur Geltung bringen, und je offener und freudiger die Schulbehörde selbst die Nothwendigkeit einer möglichst allseitigen realen Bildung anerkennt und ihr auf der Schule ihr volles Recht einräumt, um so sicherer wird sie auch der formalen Bildung ihre alten Ehren erhalten.*

»Und eine Verbindung dieser scheinbar streitenden Interessen ist auch nicht schwer. Es müssen einfach diejenigen Lehrgegenstände, auf die man vorher als »zur formalen Bildung unbrauchbar« mit philologischer Verachtung hinabsah, selbst in den Dienst der formalen Bildung gestellt, es müssen alle Unterrichtsgegenstände ächt wissenschaftlich gelehrt werden, dann kann mit dem Unterricht in den Lehrobjecten, bei denen es auf positives Wissen an sich wenig oder gar nicht ankommt, und auf die doch bisher so viel Zeit und Mühe verwendet wurde, je nach dem Charakter der Anstalt entweder weises Mass geübt werden, oder sie können von dem Lehrplan derselben gänzlich verschwinden. Dass ein Lehrgegenstand um so brauchbarer zur geistigen Schulung der Jugend sein soll, je unbrauchbarer er für das praktische Leben ist und je sicherer er sofort nach durchlaufener Schule der Vergessenheit überliefert wird, dafür ist noch kein genügender Beweis gegeben worden, wenn man auch dieser und ähnlichen Behauptungen hier und da bei befangenen Schulpedanten begegnen mag. Es sind im Gegentheil die sämmtlichen Lehrobjecte, bei deren Betreibung es mehr oder weniger auf ein positives Wissen, auf die künftige Verwendung im praktischen, besonders im Berufsleben ankommt, einer ächt wissenschaftlichen Behandlung nicht nur fähig, sondern sie können durch dieselbe nur gewinnen, und insofern kommen das formale und das reale Interesse sich hier in der freundlichsten Weise entgegen.«

Zwar hat der Herr Verfasser hier offenbar vergessen, dass er auf S. 14 den Lehrplan des Realgymnasiums, der deutschen Schule, der die Zukunft gehört (der sogenannten Realschule I. O.), einen »unglücklichen« und »absolut unbrauchbaren« genannt hatte. Hat

er jedoch in den hier mitgetheilten Ausführungen jene Missgeburt augenblicklicher Erregung thatsächlich selbst begraben, so wollen wir den grünen Hügel noch mit einem Lebensbaume schmücken, indem wir im Gegensatz zu Feiglingen, die von jenseits des Rheins aus sicherem Hinterhalte nach einem Gegner treten, den sie schon zu den Todten rechnen, dem scheidenden Ludwig Wiese den Dank der Mitwelt für seine im Geiste Hecker's und Spilleke's gewagte und gelungene Schöpfung aussprechen und laut verkünden, dass er mit dieser Schöpfung, soweit sie nicht durch Einschiebungen und Umdeutungen ängstlicher Pedanten verhunzt ist, Anspruch auf dauernden Ruhm im Gebiete des deutschen Schulwesens erworben hat:

Exegit monumentum aere perennius!

Berlin. Dr. M. Strack.

B. Anderweitige Schriften.

1. Grundzüge der englischen Grammatik und Prosodie nebst Uebungsaufgaben von Dr. Traut. Leipzig. G. Körner. 1873. 163 S. 15 Sgr.
2. Erstes englisches Lese- und Uebersetzungsbuch von Dr. Traut. Ebendaselbst. 1874. 195 S. 20 Sgr.

Herr Traut hat bei Abfassung seiner Grammatik ein »in Schottland allgemein verbreitetes Schulbuch von W. Lennie« vor Augen gehabt, und wenn er auch behauptet dabei immer bedacht zu haben, dass er für deutsche Schüler schreibe, so gleicht dieselbe doch in mancher Hinsicht mehr einem Lehrbuche, das dem mit der Sprache schon vertrauten Schüler die Regeln über Aussprache, Flexion und Bau derselben zum Bewusstsein zu bringen, als einem solchen, das einen Fremden in dieselbe einzuführen bestimmt ist. Die im Anfang aufgestellten Regeln, wie die einzelnen Buchstaben ausgesprochen werden können, ersetzen unmöglich den gänzlichen Mangel an Lesezeichen oder Winken für die richtige Aussprache während der Uebungen. Hierauf ist erst im Lese- und Uebersetzungsbuche Bedacht genommen, wo den vorkommenden Vocabeln, die überflüssiger Weise zweimal darin stehen, die Angabe der Aussprache beigefügt ist, diese aber auf eine dem Verfasser eigenthümliche Weise, nach der schwerlich der Lernende die feineren Nüancirungen wird beobachten können. Es wäre erfreulich, wenn die Verfasser von englischen Lehrbüchern hierin ein einheitliches System zu befolgen sich entschliessen könnten.

Was ferner die Wortformlehre betrifft, so wird dem Anfänger jedenfalls Viel zugemuthet, wenn er die Abweichungen im Gebrauch des Artikels, die sehr ausführlich behandelte Bildung des Femininums u. dgl. lernen soll. Wenn aber dieser systematisch

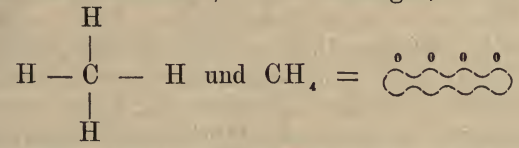
geordnete Theil des Lehrbuchs mehr zur Repetition und zum Nachschlagen bestimmt sein sollte, so fällt die Ungleichmässigkeit der Behandlung und die wenig scharfe Fassung auf (vgl. No. 12 über das Relativ-Pronomen). Dies Letztere gilt namentlich auch von den Regeln, die den auf S. 62—79 stehenden Uebungen vorangehen. Bei der Reihenfolge dieser dürftigen Uebungen vermisst man jedes Princip. In der Syntax, welche auch durch Beispiele erläutert ist, in der Interpunction und Prosodie geht der Verfasser von den einfachsten, für alle Sprachen geltenden Bemerkungen aus, zieht aber andererseits Dinge in die Syntax, die eher in das Wörterbuch gehören, wie No. 91. 92 u. a. — Nach alle dem kann man diese Grammatik weder als praktisch für deutsche Schulen noch als wissenschaftlich und gründlich bezeichnen. — Dem »ersten englischen Lese- und Uebersetzungsbuch«, für welches leichte erzählende und beschreibende Stücke nicht ohne Geschick ausgewählt sind, soll ein zweites mit schwereren historischen Darstellungen und Abhandlungen folgen.

Berlin. Dr. R. Dressel.

3. Lehrbuch der organischen Chemie von Prof. Dr. J. Lorscheid. Mit 59 in den Text gedruckten Abbildungen, 5 Tabellen und 1 Tafel. Freiburg im Breisgau. Herder'sche Verlagshandlung. 1874.

Zunächst muss der grosse Fleiss und die eingehende Sorgfalt anerkannt werden, mit welcher der Verfasser in obigem Buche die neueren Anschauungen der Chemie zur Darstellung gebracht hat, und würde die Beurtheilung des Buches eine andere sein können, wenn dasselbe nicht Anspruch auf Einführung in den Schulunterricht machte; denn hierzu scheint dem Referenten dasselbe durchaus ungeeignet. Der Verfasser hat, wie er in der Vorrede bemerkt, Auswahl und Begrenzung des Stoffes nach den betreffenden Bestimmungen der Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und höheren Bürgerschulen festgestellt. Diese bekannte Verfügung steckt das Ziel des chemischen Unterrichts so weit und bezeichnet es mit so allgemeinen Ausdrücken, dass sich darnach die Hineinnahme fast jedes Stoffes der Chemie in den Unterricht rechtfertigen lässt. Eine Erreichung des vorgeschriebenen Ziels scheint selbst bei Aufwendung der äussersten Kraft bei Schüler und Lehrer kaum möglich. Es wäre nun in der That wünschenswerth, dass, wenn der naturwissenschaftliche Unterricht auf der ihm angewiesenen (eingeengten) niedrigen Stufe bleiben soll, wo die Möglichkeit der weiteren Entfaltung ihm abgeschnitten ist, woraus ja Viele den Beweis entnehmen, dass die Naturwissenschaften nicht bildend seien, dann wenigstens ein Ziel gesteckt würde, das erreichbar erscheint, d. h. die Aneignung einer kleinen Summe naturwissenschaftlicher Kenntnisse, wobei dem Lehrer dann doch vielleicht die Möglichkeit gegeben ist die so grosse bildende Kraft, die im naturwissenschaftlichen Unter-

richte liegt, zur Geltung zu bringen. Jetzt wird durch die Fülle des zu bewältigenden Materials oft die Durcharbeitung desselben beeinträchtigt, und geben viele Lehrbücher, namentlich in der organischen Chemie, des Guten zu viel. So enthält das vorliegende übermässige Anhäufung von Stoff, der für den Schüler ganz unwichtig ist, und trennt das Wichtigere vom Unwichtigeren nur oberflächlich. Dann aber, und dies ist der schlimmere Fehler, legt der Verfasser, entgegen der Unterrichtsordnung — er selbst glaubt sich freilich mit ihr in Einklang zu finden —, zum Theil die modernsten Anschauungen zu Grunde, die jedenfalls noch als unabgeschlossen und vielfach gekünstelt erscheinen, und die beim Unterrichte den Schüler nur zurückbringen anstatt ihn zu fördern. Fast die Hälfte des Buches besteht aus solchen theoretischen Auseinandersetzungen: Erklärung der Formeln durch die verschiedenen graphischen Methoden, Anführung von Körpern, die nur vom Standpuncte der Structurtheorie Interesse haben, Pyren, Chrysen, in Beziehung zum Benzol u. s. w. Schon auf Seite 3 finden sich verschiedene Darstellungen der Werthigkeitsverhältnisse des Kohlenstoffs, z. B. Grubengas,



wobei dann später die Verkettungsschemata untermischt mit den praktischen Formeln der Radicaltheorie gebraucht werden. Dieser Fehler, die Anhäufung der theoretischen Betrachtung, geht durch das ganze Buch hindurch, und so finden sich nur wenige für den Unterricht verwerthbare Stellen. Welche in das Verständniss übergegangene, nicht angelernte Resultate damit gewonnen werden sollen, ist nicht zu ersehen. Das Buch würde sehr gut sein, wenn es sich betitelte »Kurze Darstellung der organischen Chemie nach den neuesten Theorieen für solche, die sich mit denselben bekannt machen wollen und die neuere organische Chemie nicht als einziges Fachstudium gewählt haben«. Auf Einzelnheiten einzugehen, scheint hiernach nicht angebracht, nur mag erwähnt werden, dass der Verfasser die Lebenskraft in etwas modificirtem Sinne wieder zur Geltung zu bringen sucht.

Berlin. Dr. B. Schwalbe.

4. Dr. L. Möller und B. Graf. Flora von Thüringen und den angrenzenden Gegenden. Ein analytischer Leitfaden zum Bestimmen der Pflanzen für höhere Lehranstalten. I. Theil: Phanerogamen. Klein-8. 230 S. Leipzig. B. G. Teubner. 1874.

Diese nach der analytischen Methode bearbeitete Flora, deren Diagnosen aus Koch's Synopsis und Taschenbuch und Garcke's Flora von Norddeutschland entlehnt sind, ist speciell für das

Bedürfniss thüringischer Schulanstalten geschrieben. Aufgezählt werden 1337 Arten; es fehlen die nur an einem Standorte bisher nachgewiesenen Arten. Eine kurze Uebersicht des Linné'schen Systems macht den Anfang; dann folgt in tabellarischer Uebersicht die Aufzählung der Pflanzenfamilien nach dem System von De Candolle; die Gattungen und Arten bilden den übrigen Inhalt des Buches. Die den Bestimmungstabellen zu Grunde gelegte Polytomie der Eintheilung, die schon äusserlich durch den vielfachen Gebrauch grosser und kleiner Letterformen, römischer und arabischer Zahlen, griechischer und lateinischer Doppelbuchstaben u. s. w. hervortritt, erschwert dem Schüler die Bestimmung einer unbekannten Pflanze in hohem Grade. Eine rein dichotome Eintheilung hätte zumal in einer Schülerflora über viele Schwierigkeiten hinweghelfen können. Ausnahmefälle, bei welchen z. B. eine zu den Dikotylen mit getrennten Blumenblättern gehörige Pflanze überhaupt keine Blumenblätter hat (Sagina apetala, Lepidium ruderale u. s. w.), sind in der Familientabelle nicht besonders berücksichtigt. Gerade solche Ausnahmefälle bieten aber dem Anfänger manchen Stein des Anstosses. Nicht zu billigen für eine »Flora« ist ferner der Mangel aller speciellen Standortsangaben; bei seltenen Pflanzen sind dieselben doch als Leitsterne für den Anfänger unentbehrlich. Ebenso wäre eine schärfere Unterscheidung der Lebensdauer und eine wissenschaftlichere Bezeichnungsweise, besonders der Blüthenstände, gewiss am Platze gewesen, da andere Floren, wie die von Döll, Ascherson u. a., in dieser Beziehung schon längst vorausgegangen sind. Im Uebrigen empfiehlt sich das Buch durch übersichtlichen Druck, bequemes Format und prägnante Kürze der Charakteristik.

Berlin. Dr. E. Loew.

5. Karl Koppe, Professor. Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte. Fünfte, verbesserte und vermehrte Auflage. 8. 177 S. Pr. 18 Sgr. Essen. G. D. Bädeker. 1874.

Die vorliegende fünfte Auflage dieses Leitfadens ist von Herrn Dr. Fr. Crämer bearbeitet worden. Die von demselben vorgenommenen Aenderungen betreffen die Einleitung und die systematische Gruppirung. Der Habitus des ganzen Buches ist jedoch derselbe geblieben. Dass Abbildungen in dem Buche fehlen, kann mit dem principiellen Grunde entschuldigt werden: vorgezeigte Thierexemplare oder lebendige Pflanzen seien für den Unterricht höher anzuschlagen als eine gute Abbildung; eine schlechte Abbildung aber sei nachtheiliger als gar keine. Dass jedoch auch ein Register fehlt, ist bei der grossen Zahl der aufgezählten Arten entschieden ein Mangel. Die Stoffanordnung ist ausserdem durchweg systematisch; methodische Gesichtspuncte bleiben vollkommen unberücksichtigt. Referent verweist deshalb

in Bezug seines Urtheils auf seine früheren Recensionen in dieser Zeitschrift.

Berlin. Dr. E. Loew.

6. A. Pokorny, K. K. Regierungsrath und Director des Leopoldstädter Gymnasiums zu Wien u. s. w. Illustrirte Naturgeschichte des Thierreiches. Für die unteren Classen der Mittelschulen und für Bürgerschulen. Zwölfte vermehrte und verbesserte Auflage. 8. 284 S. Pr. 2 Mk. Prag F. Tempsky. 1874.

Charakteristisch für das vorliegende, in vielen Schulen Oesterreich's eingeführte Buch ist die grosse Zahl der Abbildungen. Es enthält 489 recht gut ausgeführte Holzschnitte, von denen eine Anzahl für die neue Auflage neu hergestellt wurde. Sämmtliche beschriebenen Thierarten sind auch durch Bilder veranschaulicht. Stoffauswahl, Inhalt und Darstellung bezeugen den pädagogischen Tact des Verfassers. Der Stoffumfang ist mässig; es werden beschrieben:

Säugethiere	86	Arten
Vögel	72	-
Reptilien und Amphibien	22	-
Fische	29	-
Insecten, Spinnen, Krebse	121	-
Würmer	5	-
Weichthiere	28	-
Stachelhäuter, Schlauchthiere, Urthiere	16	-
Summa	379	Arten.

Diese Artenzahl kann in drei bis vier Semestern bequem bewältigt werden. Mit Recht hat der Verfasser den Schwerpunct der ganzen Darstellung in die Beschreibung einzelner Repräsentanten gelegt. Der äussere Bau und die Lebensweise der Thiere finden eingehendere Berücksichtigung, als es sonst in ähnlichen Büchern der Fall ist. Referent vermisst dagegen die so nothwendigen Bezüge auf den inneren Bau, ohne welche die Lebensweise eines Thieres unverständlich bleibt. Wie kann der Schüler sich Vorstellungen über das Fliegen eines Vogels bilden, ohne eine Anschauung der Flügelknochen, des Brustbeins, der Schlüsselbeine, der Rippen und Zwischenrippen zu haben? Dass allgemeine Erörterungen aus dem Gebiete der Anatomie nicht in die unteren Classen gehören, darin hat Herr Pokorny vollkommen Recht. Aber der Schüler soll in den unteren Classen gerade die Grundanschauungen gewinnen, an welche er später die allgemeinere vergleichend anatomische Betrachtungsweise anknüpfen kann. Dazu sind specielle Beispiele wie der Flügel und der Brustkorb des Vogels sehr wohl geeignet, zumal der zoologische Unterricht alle die unrichtigen, sonderbaren Vorstellungen, welche der Schüler über den inneren Bau der Thiere mitzubringen pflegt, sorgfältig und gründlich beseitigen muss, ehe ein wirkliches Verständniss

der Anatomie beginnen kann. In dieser Hinsicht lässt das Pokorny'sche Buch Vieles zu wünschen übrig. Sonst ist Referent in den meisten Puncten mit dem Verfasser einverstanden. Die Familien- und Classencharaktere folgen, dem inductiven Unterrichtsgange der beschreibenden Naturwissenschaften, gemäss auf die einzelnen Arten, das ganze System ist als Endziel des Unterrichts hingestellt. Bekanntlich verfahren viele Schullehrbücher umgekehrt und setzen systematische Begriffe voraus, die doch nur allmählich und langsam sich erwerben lassen: die Anschauung des Schülers kann sich nur vom Besonderen aus mit der Zeit zu Allgemeinbegriffen erheben. Zu bedauern ist, dass der Verfasser dieses Fundamentalprincip alles naturwissenschaftlichen Unterrichts nicht consequent genug zur Anwendung brachte: er wäre dann naturgemäss zur Durchbrechung des systematischen Lehrganges gekommen und hätte rein methodischen Gesichtspuncten den Vorzug gegeben. Die Brauchbarkeit seines Werkes würde dadurch gerade für die Unterclassen eine noch grössere geworden sein.

Berlin. Dr. E. Loew.

7. Schreiber's kleine illustrirte Naturgeschichte des Mineral-, Pflanzen- und Thierreichs für Schule und Haus. 8. Mineralreich 40 Seiten, Pflanzenreich 88 Seiten, Thierreich 188 Seiten. Esslingen J. F. Schreiber. 1873. Preis 5,5 M.

Bücher wie das hier angezeigte gehören zu den räthselhaftesten Erscheinungen des Büchermarkts, zu den naturgeschichtlichen Jugendschriften. In goldbedrucktem farbigem Umschlag, mit zahlreichen, »nach den besten Originalen gezeichneten und fein colorirten« Bildchen ziehen sie das Auge eines in der Weihnachtstimmung den Buchladen besuchenden Vaters oder einer in derselben glücklichen Lage befindlichen Mutter auf sich. Schon längst zieht der hoffnungsvolle Sprössling allsommerlich auf die Schmetterlings- oder Käferjagd aus; immer hat es ihm an einem Buche gefehlt, das alle die zusammengeschleppten Schätze der Natur nach Rang und Namen nennt und Rath giebt, wo Vaters oder der Mutter Weisheit ein Ende hat. Ihr Auge fällt auf die neue Naturgeschichte. Alle drei Reiche kosten noch nicht zwei Thaler. Die auf dem Titel verheissene Umarbeitung »nach den neuesten Forschungen« verspricht etwas Gediegenes. Sie kaufen ohne weitere Kritik, und der jugendliche Naturforscher erhält das Werk als Festgabe. Was für eine Art Geschenk ihm mit der vorliegenden Naturgeschichte gemacht wird, verräth uns jede beliebige Seite derselben. Das Ganze ist eine Art Katalog zahlreicher Arten; nur hier und da wird eine grössere Gruppe etwas ausführlicher behandelt. Im Pflanzenreiche zählte Referent 109 ausländische, unwichtige Familien, wie Swartzieae, Chrysobalaneae, Simarubeae, Connaraceae, Amyrideae u. s. w., die alle ohne die geringste Spur einer Beschreibung vocabelmässig

aufgezählt sind. Viele überall verbreitete Pflanzenarten fehlen ganz. In welcher Weise die »neuesten Forschungen« verarbeitet wurden, dafür nur wenige Beispiele! »Röhren sind spiralförmig gewundene Fasern von verschiedener Bildung« (p. 3 Pflanzen.) — »Die Spiralgefässe bilden die Oberhaut der verschiedenen Pflanzentheile« (p. 3.) — »Die Staubpilze sind nichts als Sporen, welche sich unter der Oberhaut der Pflanzen bilden u. s. w. Ihre pflanzliche Existenz (sic!) ist nicht mit Sicherheit festgestellt (p. 88). Dergleichen grobe Falsa finden sich massenhaft. Die Abbildungen sind verhältnissmässig an dem Buche das Beste, obgleich z. B. die 4 Tafeln mit 94 Pflanzenbildern in der Grösse eines Zehngroschenstücks sehr geringen Werth haben. Die Benutzung der Tafeln ist dadurch erschwert, dass die zu den Abbildungen gehörigen Namen erst nach mühsamen Hin- und Hersuchen im Text aufgefunden werden können. Anleitungen für den Anfänger, sich in irgend einen Zweig der Naturwissenschaft hineinzuarbeiten, fehlen vollständig. Wird das Buch wirklich — wie das Vorwort wünscht — einen Weg in die Herzen der strebsamen Jugend finden?

Berlin. Dr. E. Loew.

8. Steck und Dr. J. Bielmayr. 1) Lehrbuch der Arithmetik für Lateinschulen. 4. Aufl. Kempten. Jos. Kösel. 1875. 2) Sammlung von arithmetischen Aufgaben in systematischer Ordnung. Ein Uebungsbuch für Latein- und Gewerbschulen. 2. Aufl. Kempten. Jos. Kösel. 1875.

Das Lehrbuch umfasst das Gebiet der Arithmetik von den ersten Anfangsgründen bis zu den Proportionen und Kettenbrüchen. Der Stoff ist gut logisch geordnet, die Erklärungen sind verständlich und leicht fassbar, die erforderlichen Regeln in übersichtlicher Weise gegeben, das Buch also zur Einführung in Schulen wohl geeignet. Dasselbe gilt von der Aufgabensammlung, welche auf 84 Seiten einen reichlichen Stoff zu häuslichen Arbeiten gewährt.

Zunächst sind beide Bücher — nach der Auswahl eines Theiles der Aufgaben — für süddeutsche Anstalten berechnet, dürften aber auch mit Vortheil in Norddeutschland gebraucht werden können.

Berlin. 31.

9. A. Sickenberger, Leitfaden der Arithmetik nebst Uebungsbeispielen. München. Ackermann. 1875. 162 S. 16 Sgr.

Das Buch behandelt in geschickter, erschöpfender Weise das Gebiet der Arithmetik, so weit dieselbe auf der Schule gelehrt wird. In logischer Weise geordnet, mit zahlreichen, selbstverfassten und gut gewählten Beispielen — vielfach aus dem Gebiete der Geometrie und Physik — wird es Lehrern und Schülern, ohne den letzteren die Nothwendigkeit eigenen Nachdenkens zu ersparen, ein willkommenes Hülfsmittel sein. Wenn auch in erster Linie

für baierische Schulen bestimmt, wird es doch auch in norddeutschen gute Verwendung finden können, da der Herr Verfasser auch die hiesigen Verhältnisse in genügendem Masse berücksichtigt hat. Das Buch zerfällt in fünf Capitel: I. Unbenannte Zahlen. II. Benannte Zahlen. III. Erweiterung des dekadischen Zahlensystems. IV. Brüche (enthält gemeine Brüche, Decimalbrüche — von denen das Wesentliche schon im III. Capitel durchgenommen ist —, Kettenbrüche, Dreisatz, Procentrechnungen). V. Verhältnisse und Proportionen. Hieran schliesst sich in einem Anhange das Wesentlichste über die Reichsgoldwährung. Weniger einverstanden ist Referent mit einigen äusserlichen Einzelheiten, z. B. dass k^m für c^m gewählt ist, da man doch wohl richtiger cubus und nicht kubus schreibt, oder mit der Erklärung der Wärmeeinheit, die bei einer neuen Auflage jedenfalls geändert werden müsste; u. dgl., doch sind dies eben nur Aeusserlichkeiten, die den Werth des Buches nicht beeinträchtigen.

Berlin. 31.

10. Mittelhochdeutsches Lesebuch (Einleitung, Flexionslehre, Lehr- und Lesestoff, Anmerkungen) von Dr. Richard v. Muth, Professor an der nieder-österreichischen Landesoberrealschule zu Krems a. d. Donau. IV, 156. Wien, 1873. Alfred Hölder (Beck'sche Universitäts-Buchhandlung), Rothenthurmstrasse 15.

In der unlängst in diesem Organ veröffentlichten Abhandlung über die Reorganisation des deutschen Unterrichts auf den Realschulen habe ich die Nothwendigkeit hervorgehoben wenigstens das Mittelhochdeutsche als Unterrichtszweig in unsere Oberclassen einzuführen. Ebenso aber, wie diese Forderung berechtigt und auf die Dauer unabweislich ist, muss die Verlegenheit wegen des Materials anerkannt werden. Es ist kein Ueberfluss an Büchern, die in Bezug auf den mittelhochdeutschen Schulunterricht dem Bedürfniss der Schule entsprechen, d. h. dem Schüler sowohl von der Grammatik wie vom Lesestoff das Nothwendige in praktischer Ordnung bieten. Das Buch des Herrn Dr. v. Muth will diesem wirklichen Bedürfniss abhelfen.

Die Einleitung enthält zunächst einen ganz knappen Ueberblick über den Umfang der indogermanischen Sprachfamilien, über den germanischen Sprachstamm und die Fortentwicklung der Mundarten, über die wichtigsten ältern Sprachdenkmäler, über die Entwicklungsgesetze der Sprache (Brechung, Umlaut, Ablaut, Lautverschiebung). Dies ist das Allgemeine; der Stoff ist reichlich kurz behandelt; aber es ist dann die Sache des Lehrers diesem scharfbegränzten Umriss erst den Inhalt und das Verständniss zu geben.

Der Abschnitt über die mhd. Flexionslehre behandelt die starke und die schwache Conjugation, die Praeterito-Praesentia u. s. w., die Declination der Substantiva und Adjectiva, das Pro-

nomen u. s. w.; desgleichen findet sich ein kurzer Abriss der Hauptgesetze über Quantität und Betonung. Hier ist wiederum nur das Allernothwendigste gegeben; vielleicht hätte der Herr Herausgeber wohlgethan hier etwas weniger lakonisch zu Werke zu gehen.

Der Lesestoff enthält erstens Proben deutscher Volksepen, und zwar aus der »Nibelunge nôt (Recension von Lachmann), aus dem »Rosengarten« (Recension von W. Grimm) und aus »Kûdrûn« (Ausgabe von Bartsch). In den einleitenden Bemerkungen über das Volksepos stellt sich der Herausgeber unbedingt auf Lachmann's Standpunct, den jetzt Müllenhoff in eben so scharfer wie genialer Weise vertritt; dass aber die Mehrzahl unserer jetzt lebenden Germanisten sich von der Liedertheorie Lachmann's halb oder ganz entfernt, hätte doch wohl angedeutet werden können. Die Proben aus der »Nibelunge Not« geben das erste Lied Lachmann's, Stücke aus dem vierten Liede, das Ende des achten und den Beginn des neunten Liedes, und das grosse zwanzigste Lied ganz. Es wäre dem Herausgeber anzurathen gewesen die Lücken zwischen den einzelnen Stücken durch kurze Skizzen auszufüllen; denn jedenfalls ist doch der Inhalt der »Nibelunge nôt« einheitlich, mag auch die uns vorliegende Redaction durch fahrende Spielleute zusammengeschweisst sein. — So sind die Proben aus den Nibelungen sehr bedeutend (425 Strophen); die aus dem »grossen Rosengarten« sind reichlich kurz bemessen (18 Strophen), dagegen die aus der »Kûdrûn« wieder etwas reichhaltiger (90 Strophen aus der 17., 18. und 25. Aventiure).

Der zweite Theil, der der höfischen Dichtung gewidmet ist, enthält erstlich Proben aus der ritterlichen Epik, und zwar aus Hartmann's von der Aue »Armem Heinrich« (Ausgabe von F. Bech), aus Wolfram's von Eschenbach »Parcival« (Ausgabe von Bartsch), aus Gottfried's von Strassburg »Tristan« (Ausgabe von R. Bechstein) und aus Konrad's von Würzburg »Otte mit dem Barte« (Ausgabe von H. Lampe). Sodann Proben aus der Lyrik Walter's von der Vogelweide (Ausgabe von Fr. Pfeiffer). Auch diesem Theile des Buches geht eine kurze litterarhistorische Einleitung voran, die zwar wieder sehr kurz gefasst ist, dem Schüler indess wenigstens das Nothwendigste an die Hand giebt. Ueber einzelne Aeusserungen des Herausgebers liesse sich allerdings streiten. Dass ihn das Ritterthum nicht anmuthet, dass ihm auch Wolfram weniger zusagt, ist Geschmackssache; was soll es aber bedeuten, dass er nur von den vorgeblichen Idealen des Ritterthums (wie er selbst sagt »Gottesdienst, Herren- und Frauendienst, Glaubensinnigkeit, Lehenstreue, Minne«) redet und die Formen des Ritterthums (»Knappendienst, Schwertleite, Turnier«) nur »steife und bizarre Förmlichkeiten« nennt? Sie waren doch wohl etwas anderes als blos »steif und bizarr«.

Zum Schluss erhalten wir noch einige kurze Proben aus der mittelhochdeutschen Prosa, nämlich aus dem »Schwabenspiegel«, und kurze erklärende Anmerkungen zu den Lesestücken nebst einem Wortregister.

Mit der Anordnung des Buches im Ganzen bin ich wohl zufrieden, und ich empfehle es gern zum Gebrauche in den oberen Classen unserer Gymnasien und Realschulen. Nur wünschte ich die Lesestücke an Umfang verdoppelt, namentlich die sehr dürftigen Proben aus Wolframs »Parcival«; auch ist die Frage, ob die erläuternden Anmerkungen nicht besser unter dem Texte stünden.

Berlin. Dr. L. Freytag.

11. Der Schwan in Sage und Leben. Eine Abhandlung von Paulus Cassel, Professor, Pastor an der Christuskirche in Berlin. Dritte vermehrte Auflage. XII, 58, LVIII. Berlin 1872. Verlag der Hofbuchhandlung von Paul Gerh. Heinersdorff.

Der Inhalt dieser geistvollen Monographie ist leicht präcisirt: I. Die Farbenlehre. II. Der Schwan in Sparta und die Schwanjungfrauen. III. Der Schwanritter. IV. Der Schwanengesang. Der erste Abschnitt behandelt die Bedeutung der weissen Farbe in Wort und Sage und bietet eine natürliche Einleitung; der zweite betrachtet den Schwan in der griechischen und germanischen Mythologie und Sage; der dritte behandelt in sehr umfassendem Masse die Sage vom Schwanritter bei allen indogermanischen Völkern und geht in den dieser Sage zu Grunde liegenden Volkstiefsinn näher ein; der vierte bespricht den Singschwan und die über ihn vorkommenden Nachrichten alter und neuer Zeit. Dann folgen die Anmerkungen; was sich in den Text nicht gut einschalten liess, ist in sie verwiesen worden, und so sind sie an Umfang eben so ausführlich wie die Abhandlung selbst.

Ich habe die Abhandlung des gelehrten Verfassers mit lebhaftem Interesse und grosser Befriedigung gelesen: mit um so grösserer, als ich selbst aus Neigung Mythologe bin. Es ist auch kein Wunder, dass der poetische Vogel das entschiedene Interesse der Mythologen angeregt hat. Vergl. Grimm, Mythol. 398—400. Simrock a. v. O. (Schwenck in seiner Mythologie S. 228 f. hat völlig Irrthümliches; die neueste Schrift von Henne Am-Rhyn S. 43 f. giebt wenig oder nichts u. s. w.). Cassel giebt uns Alles, was er mit emsigem Fleiss und wahrhaft imponirender Belesenheit gesammelt hat, und es war für ihn jedenfalls im höchsten Grade schwierig die zahllosen Notizen zu gefälliger Gesammtdarstellung zu verbinden. Darum darf es denn auch nicht befremden und noch weniger störend auffallen, wenn die verschiedenartigen Notizen nicht recht ineinander zu passen scheinen, wenn sich mitten unter den Walkyren oder den Sagen vom

Schwanritter rein naturwissenschaftliche Notizen finden. Der Stoff, anregend aber spröde, bedingt denn auch wohl den eigenthümlich lebhaften, hastigen, in überaus kurzen Satzgliedern sich gefallenden Stil, der sich bei alledem durchweg angenehm lesen lässt.

Was speciell den Singschwan betrifft (den eigentlichen Helden antiker und germanischer Sagen und Mythen), so ist seine Existenz bekanntlich ebenso oft geleugnet wie behauptet worden. So nennt noch Henne Am-Rhyn den Schwanengesang »fabelhaft« und nennt ihn seltsamerweise »vielleicht eine Allegorie des wundersamen Abendrothes, dieser sichtbaren Musik [!] des Sonnengottes«: zum wenigsten hätte diese Idee verständlich gemacht werden müssen. Aber unsere Naturforscher, sonst die unerbittlichen Zerstörer jeder poetischen Illusion, sind diesmal die Retter des Singschwans; Brehm (Leben der Vögel S. 21. 604 ff.) vertritt seine Existenz entschieden.

Ueber den Zusammenhang des Schwanritters mit dem angelsächsischen Sceáf hat Cassel eine besondere Erklärung versucht. Simrock und Grimm (S. 342 f.) haben diese sehr schwierige Verbindung auch zu erklären versucht; aber ich gestehe, dass die scharfsinnige Erörterung Cassel's (40—46. XXXVII bis XL) mich ebenfalls nicht befriedigt hat. Das letzte Wort in dieser verwickelten Frage ist noch nicht gesprochen.

Mit aller Entschiedenheit empfehle ich die geistreiche Schrift des Prof. Cassel nicht nur den Fachgenossen, sondern auch der wissenschaftlichen Lehrerwelt und dem gebildeten Publicum überhaupt. Nur die Schlussworte, in denen der patriotische Verfasser vom Schwanenorden auf das neue Deutsche Reich kommt und dieses feiert, haben mir nicht recht behagen wollen. Alles hat seine Zeit und seinen Ort, auch der Patriotismus.

Berlin. Dr. L. Freytag.

C. Programmschau.

1. »An das Elternhaus«. Mittheilungen aus der Realschule zu Bremen. XIV. Jahrgang. Vorsteher Professor Dr. Buchenau. 1875.
2. Zweiter Jahresbericht über die Realschule der Evang.-Reform. Gemeinde in Hamburg. Ostern 1875. Direktor O. C. Böttcher.

Abhandlungen: a. Die metaphysischen Anschauungen der Alten vom Standpunct der modernen Naturwissenschaft. Vom ordentlichen Lehrer Dr. Reinmüller. b. Rede des Pastor Dr. Spörri, Vorsitzenden der Schulverwaltung, bei der Einführung des Directors. c. Ueber die Bedeutung der Unterrichtsgegenstände im Organismus einer höhern Schule. Rede des Directors bei seiner Einführung.

Berlin. Dr. R. Fiege.

D. Journalschau.

1. Die »Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht« von Dr. W. Lange enthalten in ihrem März-April-Hefte von diesem Jahre folgende wichtigere Abhandlungen: Pädagogische Thesen, von W. L.; die Hypochondrie und die Gesundheitspflege in Schulen, vom Sem.-Dir. Albrecht; Temperament und Charakter von Grundig; Musikalischer Elementarunterricht, von H. Sch.; im Mai-Juni-Hefte werden Gallenkamp's Abhandlung in den »Deutschen Zeit- und Streitfragen« und Nohl's »Mängel und Missstände im höheren Schulwesen« von Dr. W. L. besprochen; auch beklagt sich Letzterer über die stenographische Darstellung des Braunschweiger Realschultages; es geht ihm dabei wie Leuten, die beim Photographiren nicht ruhig gesessen haben und nachher ihr Bild nicht ähnlich finden.
2. Die »Zeitung für das höhere Unterrichtswesen Deutschland's« enthält in No. 22 eine Abhandlung von K. in L. über die Reform der Gymnasien und Realschulen, Berichte über die zweite Generalversammlung der sächsischen Realschulmänner, von Dr. Weiske, und über die vierte Versammlung des Vereins von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinz Preussen zu Danzig, von?, desgl. einen Artikel »Zur Schulfrage« aus der Elberfelder Zeitung; in No. 23 einen Bericht über die zweite Hauptversammlung des Vereins von Lehrern höherer Lehranstalten Schlesiens, von?, einen Artikel über die »Stellung der Volksschullehrer an höheren Schulen« aus der Elberfelder Zeitung und »Pädagogisches aus Serbien«, von N. J. Petrowitsch in Belgrad, aus der Allgemeinen Schulzeitung.

Berlin. Dr. M. Strack.

III. Vermischtes.

Bericht über die Comenius-Stiftung zu Leipzig.

Der in den Gemeinden sich kundgebende rühmliche Wetteifer in Errichtung von Gymnasien, Realschulen und anderen höheren Lehranstalten und die Bemühungen der Regierungen durch Erweiterung der Seminarcurse, Vermehrung und Vertiefung der Unterrichtsgegenstände in den Lehrerbildungsanstalten und Errichtung von Lehrstühlen der Pädagogik an den Universitäten die Lehrerbildung auf eine höhere Stufe zu bringen, sind Belege dafür, dass Staatsregierungen und Gemeinden der Jugenderziehung eine lebhafte Theilnahme entgegenbringen, und berechtigen zu der Hoffnung, dass dieselben ihre Unterstützung und Förderung auch einer Anstalt nicht versagen werden, welche die ausschliess-

liche Aufgabe hat dem gesammten Schul- und Erziehungswesen eine gediegene Grundlage zu verschaffen.

Diese Anstalt ist die unter dem Namen Comenius-Stiftung bestehende pädagogische Centralbibliothek in Leipzig.

Wie auf allen Gebieten menschlicher Thätigkeit ein systematischer Fortschritt nur möglich ist, wenn die Ziele immer mehr klar gelegt und die dahin führenden besten Mittel und Wege gefunden worden sind, so ist auch ein planmässiger Fortschritt in der Praxis des Schul- und Erziehungswesens nur denkbar, wenn die Theorie desselben, die Pädagogik, auf eine höhere Stufe gebracht worden ist. Es kann als bekannt vorausgesetzt werden, wie mit dieser Wissenschaft bis in die neueste Zeit stiefmütterlich verfahren worden ist, und wie man es namentlich unterlassen hat derselben in den öffentlichen Bibliotheken die erforderliche Beachtung zu schenken oder eigene Bibliotheken für sie zu errichten. Was in diesem Stücke vorhanden ist, genügt selbst den bescheidensten Ansprüchen nicht. Es lässt sich keine Bibliothek in Deutschland namhaft machen, welche auch nur den zehnten Theil dessen enthielte, was an pädagogischen Schriften vorhanden ist. Es ist der Weiterbau der Pädagogik dadurch im höchsten Grade erschwert. Wer heut zu Tage tiefere Studien machen will, sieht sich in die Nothwendigkeit versetzt sich die erforderlichen Bücher selbst anzuschaffen, vorausgesetzt, dass sie überhaupt zu erlangen sind. Wie schwierig es aber unter solchen Umständen ist sich auf den einzelnen Gebieten der Erziehungswissenschaft ein Gesammtbild dessen zu verschaffen, was an Geistesproducten vorhanden ist, das ergiebt sich aus dem Umfange, welchen die pädagogische Litteratur bereits gewonnen hat. Wenn man in Betracht zieht, dass der buchhändlerische Messkatalog alljährlich circa 1000 neue Erscheinungen auf diesem Gebiete namhaft macht, so wird man begreiflich finden, dass eine Bibliothek, welche das gesammte einschlägige Material der Gegenwart und Vergangenheit umfassen sollte, ihre Bände nach Hunderttausenden zählen müsste.

Eine Bibliothek von diesem Umfange zu schaffen kann nicht länger Anstand genommen werden, und die Begründer der Comenius-Stiftung haben sich die Aufgabe gesteckt diese Sammlung ins Leben zu rufen. Dass der Plan dazu von Lehrern ausgegangen ist, wird man begreiflich finden; jedenfalls wird man aber daraus nicht folgern, dass es auch Aufgabe der Lehrer sei die für Beschaffung und Instandhaltung der Bibliothek erforderlichen nicht unbedeutenden Mittel aufzubringen. Denn wie der Reisende, welcher im Interesse der Wissenschaft unbekannte Länder durchforscht, von den Völkern mit den nöthigen Geldmitteln zu seinen Unternehmungen unterstützt wird, wie dem Astronomen zur Feststellung einzelner Wahrheiten namhafte Summen zur

Verfügung gestellt werden, so kann auch der Lehrer, welcher sich über seinen engen Pflichtenkreis erhebt und die Aufklärung noch ungelöster pädagogischer Probleme zur Aufgabe macht, beanspruchen bei der Beschaffung des kostspieligen Apparates für seine Studien, der Bibliothek, von der Gesammtheit des Volkes unterstützt zu werden; er kann dies um so eher, als man annehmen kann, dass das Volk in seiner grossen Mehrheit ein höheres Interesse an der Hebung der Volksbildung als an Ausmessung von Sonnenweiten und an Entdeckungen in arktischen Meeren haben dürfte. Lässt sich aber dieses Interesse bei dem Volke im Allgemeinen schon annehmen, dann kann man dasselbe in noch höherem Grade bei unserm deutschen Volke voraussetzen. Wenn es Thatsache ist, dass das germanische Element in neuerer Zeit die Welt beherrscht, so kann es sich diesen Vorrang nur durch dasselbe Mittel bewahren, durch welches es ihn erlangt hat: durch geistige Ueberlegenheit. Und wenn unter den germanischen Völkern dem deutschen der grosse Wurf gelungen ist die Führung zu gewinnen, so ist es Pflicht eines jeden, der unserer Nation angehört und nicht bloss wünscht, dass sie physisch die Hegemonie führe, sondern auch durch ihr geistiges Uebergewicht allen anderen Nationen voranschreite: dem im deutschen Geiste begründeten Verlangen nach höchster sittlicher und intellectueller Bildung kräftigst zu entsprechen und dadurch unserm Volke seine hohe civilisatorische Aufgabe in der Weltgeschichte lösen zu helfen.

Ist aber des deutschen Volkes ruhmvolle Weltstellung eng verknüpft mit seiner geistigen Vorherrschaft, dann hat die deutsche Nation ein Interesse an dem Gedeihen der Comenius-Stiftung, dann ist es eine Nationalaufgabe mit allen Mitteln eine Anstalt zu fördern, welche sich das hohe Ziel gesetzt hat die gesammte deutsche Volksbildung an ihrer Wurzel zu nähren und zu kräftigen.

Das, was bis jetzt geschehen ist, kann als ein Anfang bezeichnet werden, der die Lebensfähigkeit der Comenius-Stiftung verbürgt. Am 15. November 1871 (dem 200. Todestage des grossen Pädagogen J. A. Comenius) vom Leipziger Lehrerverein ins Leben gerufen, fand dieselbe unter der Lehrerschaft Leipzigs alsbald anerkennenswerthe Unterstützung, wie sich auch bald darauf an verschiedenen Orten Deutschlands und der Nachbarländer Pflegschaften der Comenius-Stiftung bildeten. Diese Förderungsanstalten, 83 an der Zahl, befinden sich in allen grösseren Städten vom Rhein bis zur Weichsel und vom adriatischen Meere bis nach Belgien und den Niederlanden.

Einen bedeutenden Aufschwung gewann die Comenius-Stiftung dadurch, dass die Staatsregierungen von Sachsen, Preussen, Oesterreich, Bayern, Mecklenburg, Sachsen-Coburg-Gotha, Sachsen-Meiningen, Reuss ältere und jüngere Linie,

Anhalt-Dessau und Schwarzburg-Sondershausen ihren öffentlichen Schulen Auftrag ertheilten, bez. empfahlen ihre Schulprogramme an die pädagogische Centralbibliothek einzusenden. Der Zuwachs, welchen die junge Anstalt dadurch erfahren, ist so bedeutend, dass die Programmensammlung der Comenius-Stiftung bereits die der grössten öffentlichen Bibliotheken übertrifft, da sich in derselben schon 676 Schulen mit 3320 Programmen vertreten finden.

Gleichzeitig strömten aus allen Theilen Deutschland's, Oesterreich's, Ungarn's, der Schweiz, Belgien's, der Niederlande, ja sogar aus Nord- und Südamerika, zahlreiche Schriften herbei, und namentlich waren es auf der einen Seite Buchhändler, andererseits im Dienste der Schule und als Schriftsteller ergraute Männer, neben ihnen aber auch Minister und andere hohe Staatsbeamte, welche namhafte Beiträge, zum Theil ihre sämmtlichen Bücherschätze, der pädagogischen Centralbibliothek überwiesen.

Ende Februar 1875 hatte die Zahl der geschenkten Bücher und Hefte die Höhe von 10072 erreicht, ungerechnet eine grosse Menge pädagogischer und anderer Zeitschriften, die noch nicht geordnet sind.

An Geldbeiträgen sind in dem angegebenen Zeitraume an die Comenius-Stiftung gelangt 3131 Mk. 53 Pf.

Auf die Anordnung der Bibliothek, die für die künftige Benutzbarkeit derselben von dem grössten Einflusse ist, wurde die äusserste Sorgfalt verwendet. Den wissenschaftlich geordneten Bibliotheksplan fertigte — nachdem Vorarbeiten von den Herren K. Richter in Leipzig, Oberbibliothekar Dr. Förstemann in Dresden, Schulrath Prof. Dr. Stoy in Heidelberg und Prof. Dr. Thaulow in Kiel geliefert worden waren — Herr Königl. Gymnasialdirector Dr. Vogt in Cassel. Mit der mühsamen Anfertigung des Zettelkatalogs befassten sich Collegen aus der Stadt und Umgegend, während die Einordnung in die einzelnen Rubriken der neuerwählte Bibliothekar der Comenius-Stiftung, Herr Oberlehrer Dr. Zimmermann, unter Mithülfe anderer Leipziger Lehrer übernahm. Mit der Aufstellung der Bibliothek in einem sehr geeigneten Lokale (Sidonienstrasse 51, parterre) denkt man bald nach Ostern d. J. zu Stande zu sein, um dann mit dem Ausleihen beginnen zu können. —

Wenn das, was bisher in Sachen der Comenius-Stiftung geschehen, oben als ein glücklicher Anfang bezeichnet wurde, so liegt es jetzt in den Händen derer, die ein Herz für das deutsche Erziehungs- und Unterrichtswesen haben, zu bestimmen, in welchem Masse das junge Institut weiter wachsen und seiner Vollendung entgegenreifen soll. Um durch Ankäufe der Sammlung die wünschenswerthe Ausdehnung zu geben und den mit dem Aufstellen, Anordnen und Ausleihen verbundenen Aufwand zu bestreiten, sind vor Allem nicht unbedeutende Geldmittel erforderlich. Wenn Regierungen und Magistrate, wenn

Lehrer und Familienväter das Unternehmen unterstützen, wenn Jeder für das Aufblühen der deutschen Nation begeisterte Bürger seinen Beitrag giebt, und wenn es auch nur ein Scherflein wäre, dann kann ein guter Fortgang nicht zweifelhaft sein.

Indem wir diesen Bericht aussenden, richten wir die Bitte an das deutsche Volk und an alle Diejenigen, welche an der Spitze des Reichs walten, welche die einzelnen Staaten regieren und welche den Gemeinden vorstehen, unseren Mittheilungen wohlwollende Aufmerksamkeit zu schenken und durch Verwilligung von Geldmitteln und Ueberlassung von geeigneten Schriften die Zwecke der Comenius-Stiftung fördern zu helfen. Geldbeiträge wolle man die Güte haben, unter der Adresse des mitunterzeichneten

Adolf Lehmann,
Cassirer der Comenius-Stiftung,
Leipzig, Plagwitzer Strasse 16

aufzugeben, andere Zusendungen aber an den 1. Vorsitzenden gelangen zu lassen.

Leipzig, im März 1875.

Der Vorstand der Comenius-Stiftung.
Julius Beeger, 1. Vorsitzender, Sidonienstr. 51.
Dir. Albert Richter, 2. Vorsitzender.
Adolf Lehmann, Cassirer.
Hugo Beschorner, 1. Schriftführer.
Robert Beschorner, 2. Schriftführer.

IV. Archiv.

Deutsch-Oesterreich.

Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 27. August 1873, Z. 11,099, an den Landesschulrath von Nieder-Oesterreich, betreffend die Feststellung des Lehrplanes für die öffentlichen Handels-Mittelschulen Niederösterreichs.

Auf Grund des §. 6 des Landesgesetzes vom 27. Februar 1873 finde ich nach Anhörung der niederösterreichischen Handels- und Gewerbekammer folgenden Lehrplan für öffentliche Handels-Mittelschulen provisorisch vorzuschreiben.

Lehrplan für öffentliche Handelsschulen des Erzherzogthums Oesterreich unter der Enns

(auf Grund des Landesgesetzes vom 27. Februar 1873).

Deutsche Sprache.

Lehrziel: Gewandtheit und stilistische Correctheit im schriftlichen und mündlichen Gebrauche der Sprache innerhalb des allmählich sich erweiternden Gedankenkreises der Schüler; übersichtliche Bekanntschaft mit den wichtigsten Epochen der Litteraturgeschichte zumeist auf Grund von Dichter-Biographieen und eigener Lectüre einiger hervorragender Werke

seit Klopstock, daraus sich entwickelnde Orientirung über die Hauptgattungen der Prosa und Poesie.

I. Classe wöchentlich 3 Stunden.

Wiederholung und Einschärfung der Grammatik, so oft die Correctur der schriftlichen Aufgaben und die Lectüre dazu Anlass geben. Mit Erklärung verbundene Lectüre einer Auswahl epischer und lyrischer Dichtungen aus der Zeit seit Klopstock und prosaischer Musterstücke. Memoriren und Vortrag des Memorirten. Die Hauptpuncte der Verslehre, so weit diese sich an der Auswahl des Lesebuches deutlich machen lässt. Alle 14 Tage ein Aufsatz als häusliche Arbeit, alle 4 Wochen eine Schularbeit.

II. Classe wöchentlich 3 Stunden.

Lectüre wie in der I. Classe; ausserdem einige Proben aus dem Nibelungenliede und aus Walther von der Vogelweide in Uebersetzungen. Kurze litteratur-historische Belehrungen über das Gelesene. Im Uebrigen wie in der I. Classe.

III. Classe wöchentlich 2 Stunden.

Fortsetzung der Lectüre mit besonderer Berücksichtigung der Dramen Schiller's und Goethe's, von denen einige durch Zuhilfenahme der Privatlectüre ganz zu lesen sind. Memoriren und Vortrag wie in der I. und II. Classe. Orientirung über die Hauptgattungen der Poesie, hauptsächlich auf Grundlage des vom Schüler Gelesenen. Eintheilung der deutschen Litteraturgeschichte nebst Angabe der allerwichtigsten Daten; allgemeine Charakteristik der zweiten Blüthezeit der deutschen Litteratur nach den bei der Lectüre gegebenen litteratur-historischen Einleitungen. Alle 3 Wochen ein Aufsatz als häusliche Arbeit; alle 6 Wochen eine Schularbeit.

Französische Sprache.

Lehrziel: Hinreichende Kenntniss der Formen- und Satzlehre. Entsprechende Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Umgangs- und Geschäftssprache. Bekanntschaft mit einigen der wichtigsten Werke der französischen Litteratur seit Ludwig XIV. nach einer passenden Auswahl.

I. Classe wöchentlich 3 Stunden.

Wiederholung der Formenlehre nebst den darauf bezüglichen mündlichen und schriftlichen Uebungen. Dictate; analysirende und cursorische Lectüre. Erwerbung eines entsprechenden Wort- und Phrasenvorrathes.

Alle 4 Wochen eine Schularbeit.

II. Classe wöchentlich 3 Stunden.

Die hauptsächlichsten Lehren der Syntax nebst den dazu gehörigen mündlichen und schriftlichen Uebungen. Lectüre meist prosaischer Werke; Erklärung und Memoriren von Geschäftsbriefen. Leichte Aufsätze und Geschäftsbriefe nach dem Muster der vorher erklärten Stücke. Vermehrung des Wort- und Phrasenvorrathes.

Alle 4 Wochen eine Schularbeit.

III. Classe wöchentlich 3 Stunden.

Erweiterung und Ergänzung der syntaktischen Kenntnisse. Cursorische Wiederholung der gesammten Grammatik, theilweise in französischer Sprache. Lectüre von prosaischen und poetischen Musterstücken mit Inhaltsangabe und Erklärung in französischer Sprache. Memoriren einzelner

mustergiltiger französischer Lesestücke und Geschäftsbriefe. Grössere selbständige Aufsätze und Briefe.

Alle 4 Wochen eine Schularbeit.

Englische Sprache.

Lehrziel: Hinreichende Kenntniss der Formen- und Satzlehre. Entsprechende Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Umgangs- und Geschäftssprache. Bekanntschaft mit einigen der wichtigsten Werke der englischen Litteratur seit Elisabeth nach einer passenden Auswahl.

I. Classe wöchentlich 4 Stunden.

Aussprache und Betonungslehre in systematischer Reihenfolge.

Die Formenlehre und die zum Verständnisse einfacher Lesestücke erforderlichen Sätze aus der Syntax. Einübung der Aussprache und der Formenlehre an Dictaten und einfachen Lesestücken. Mündliche und schriftliche Uebungen. Erwerbung eines entsprechenden Wort- und Phrasenvorrathes.

II. Classe wöchentlich 3 Stunden.

Wiederholung und Erweiterung der Formenlehre; eingehendere Behandlung der Syntax nebst den dazu gehörigen mündlichen und schriftlichen Uebungen.

Lectüre erzählender, beschreibender und epistolarischer Prosa, letztere mit Rücksicht auf den Geschäftsstil; Dispositionen als Anleitung zur Verfassung von einfachen Geschäftsbriefen und Beschreibungen. Vermehrung des Wort- und Phrasenvorrathes und allmählicher Beginn mit Sprachübungen.

Alle 4 Wochen eine Schularbeit.

III. Classe wöchentlich 3 Stunden.

Cursorische Wiederholung der gesammten Grammatik, theilweise in englischer Sprache, nebst den Elementen der Wortbildung und Interpunctionslehre. Lectüre von prosaischen und poetischen Musterstücken mit Inhaltsangabe und Erklärung in englischer Sprache.

Memoriren einzelner mustergiltiger englischer Lesestücke und Geschäftsbriefe. Die schriftlichen Uebungen schreiten allmählich bis zu freien Aufsätzen aus der Schul- und Geschäftssphäre fort.

Alle 4 Wochen eine Schularbeit.

Italienische Sprache.

Lehrziel: Hinreichende Kenntniss der Formen- und Satzlehre, Entsprechende Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Umgangs- und Geschäftssprache. Bekanntschaft mit einigen der wichtigsten Werke der italienischen Litteratur nach einer passenden Auswahl.

I. Classe wöchentlich 4 Stunden.

Aussprache. Formenlehre mit Ausschluss der schwierigeren seltener vorkommenden Flexionen. Syntax des einfachen Satzes. Einübung der Aussprache und Formenlehre an Dictaten und einfachen Lesestücken. Mündliche und schriftliche Uebungen. Erwerbung eines entsprechenden Wort- und Phrasenvorrathes mit gelegentlicher Berücksichtigung der Wortbildung mittels Ableitung und Zusammensetzung.

II. Classe wöchentlich 3 Stunden.

Wiederholung und Ergänzung der Formenlehre, eingehendere Behandlung der Syntax nebst den dazu gehörenden mündlichen und schrift-

lichen Uebungen. Lectüre erzählender, beschreibender und epistolarischer Prosa, letztere mit Rücksicht auf den Geschäftsstil, Dispositionen als Anleitung zum Verfassen von einfachen Geschäftsbriefen und Beschreibungen. Vermehrung des Wort- und Phrasenvorrathes und allmählicher Beginn mit Sprachübungen.

Alle 4 Wochen eine Schularbeit.

III. Classe wöchentlich 3 Stunden.

Cursorische Wiederholung der gesammten Grammatik, theilweise in italienischer Sprache. Lectüre von prosaischen und poetischen Musterstücken mit Inhaltsangabe und Erklärung in italienischer Sprache. Memoriren einzelner mustergiltiger italienischer Lesestücke und Geschäftsbriefe. Die schriftlichen Uebungen schreiten allmählich zu freien Aufsätzen aus der Schul- und Geschäftssphäre fort.

Geographie.

Lehrziel: Eine auf die allgemeine Kenntniss der physikalischen, topischen, ethnographischen, historischen und politischen Verhältnisse sich gründende specielle Kenntniss der wichtigeren Productions- und Handelsländer nach all den Richtungen, welche auf den Handelsbetrieb des betreffenden Landes mit anderen Ländern Bezug haben und im steten Vergleiche mit den entsprechenden Verhältnissen der österreichisch-ungarischen Monarchie.

I. Classe wöchentlich 3 Stunden.

Ueberblick des Wichtigsten aus der mathematischen und physikalischen Geographie. Die österreichisch-ungarische Monarchie. Deutschland.

II. Classe wöchentlich 2 Stunden.

Das übrige Europa, Asien, Afrika und Australien.

III. Classe wöchentlich 2 Stunden.

Amerika. Der Welthandel und dessen culturhistorische Bedeutung.

Geschichte.

Lehrziel: Uebersichtliche Kenntniss der Weltgeschichte mit besonderer Berücksichtigung der Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie und der Entwickelung der Cultur und des Handels.

I. Classe wöchentlich 2 Stunden.

Uebersicht der Geschichte des Alterthumes und des Mittelalters bis zu Rudolf von Habsburg.

II. Classe wöchentlich 2 Stunden.

Fortsetzung der Geschichte des Mittelalters. Geschichte der Neuzeit bis zum Tode Karl's VI.

III. Classe wöchentlich 2 Stunden.

Fortsetzung der Geschichte bis auf die neueste Zeit mit besonderer Berücksichtigung der Handelsgeschichte.

Mathematik.

Lehrziel: Verständniss der wichtigeren Partieen der allgemeinen Arithmetik und der Elementargeometrie mit besonderer Rücksichtnahme auf den künftigen Beruf der Schüler.

I. Classe wöchentlich 4 Stunden.

Allgemeine Arithmetik: Die vier Grundoperationen. Eigenschaften der ganzen Zahlen. Zerlegung in Factoren. Grösstes gemein-

schaftliches Mass und kleinstes gemeinschaftliches Vielfache. Gemeine und Decimalbrüche, Gleichungen des ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten. Unbestimmte Gleichungen des ersten Grades. Das Wichtigste aus der Lehre von den Potenzen und Wurzeln. Die gemeinen Logarithmen und deren Anwendung.

Geometrie: Die wichtigsten Sätze aus der Planimetrie mit besonderer Berücksichtigung der Berechnung des Flächeninhaltes von gerad- und krummlinigen Figuren.

Alle 14 Tage eine Hausarbeit, alle 4 Wochen eine Schularbeit.

II. Classe wöchentlich 2 Stunden.

Allgemeine Arithmetik: Quadratische Gleichungen mit einer Unbekannten. Arithmetische und geometrische Progressionen. Zinseszinsenrechnung. Elemente der Wahrscheinlichkeitsrechnung. Leichtere Aufgaben aus der politischen Arithmetik, wie Berechnung von Renten, Annuitäten, Amortisationen u. s. w. mit besonderer Berücksichtigung der in der Praxis vorkommenden Fälle.

Geometrie: Das Wichtigste aus der Stereometrie mit besonderer Berücksichtigung der Berechnung der Oberfläche und des Rauminhaltes der elementaren Körper.

Alle 14 Tage eine Hausarbeit, alle 4 Wochen eine Schularbeit.

Kaufmännisches Rechnen.

Lehrziel: Auf klarem Verständnisse beruhende Sicherheit in der Ausführung aller für den Kaufmann wichtigen Berechnungen des Bank- und Waarengeschäftes, unter steter Berücksichtigung der wirklichen Geschäftspraxis.

I. Classe wöchentlich 3 Stunden.

Abkürzungen beim Rechnen mit gleich- und ungleichbenannten ganzen Zahlen, mit gemeinen und Decimalbrüchen. Münz-, Mass- und Gewichtsverhältnisse der wichtigsten Länder. Regeldetri. Kettenregel, Procentrechnung und deren Anwendung auf die Berechnung der verschiedenen Gewichts- und Preisusancen. Gewinn und Verlust. Einfache Waarenrechnung, d. i. sogenannte Platzrechnungen und leichte Facturen. Einfache Zinsrechnung. Gesellschaftsrechnung.

Alle 14 Tage eine Hausarbeit, alle 4 Wochen eine Schularbeit.

II. Classe wöchentlich 3 Stunden.

Die Discont- und Terminrechnung und deren Anwendungen im Waaren- und Bankgeschäfte. Gold-, Silber-, Obligations- und Münzrechnung. Die Wechsel- und Devisenrechnung nach dem Wiener Coursblatte. Waarenrechnung. Facturen, Verkaufsrechnung, einfache Calculationen.

Alle 14 Tage eine Hausarbeit, alle 4 Wochen eine Schularbeit.

III. Classe wöchentlich 4 Stunden.

Wiederholung der Wechselrechnung. Berechnung der Devisen auf den Plätzen: Amsterdam, Berlin, Frankfurt, Hamburg, Paris und London. Die Wechsel-Arbitrage. Die Berechnung der im Wiener Coursblatte notirten Effecten und deren Arbitrage nach den oben genannten Plätzen. Zusammengesetzte Waarencalculationen.

Alle 14 Tage eine Hausarbeit, alle 4 Wochen eine Schularbeit.

Physik.

Lehrziel: Durch das Experiment vermittelte übersichtliche Kenntniss der wichtigeren Naturerscheinungen und ihrer wichtigsten Anwendungen.

I. Classe wöchentlich 2 Stunden.

Einleitung. Wirkung der Kräfte auf einen Punct. Cohäsionskräfte. Wärme. Elektricität und Magnetismus. Akustik.

II. Classe 1. Semester wöchentlich 4 Stunden.

Statik und Dynamik fester, flüssiger und gasförmiger Körper, Optik.

Chemie.

Lehrziel: Genaue, auf Experimente gegründete Kenntniss der wichtigeren Grundstoffe und ihrer wichtigsten Verbindungen mit Bezug auf Vorkommen, Darstellung, resp. Abscheidung, Reaction und Anwendung derselben unter besonderer Berücksichtigung der im Handel und in der Industrie häufiger vorkommenden Stoffe und der darauf bezüglichen Fabrikationszweige.

II. Classe wöchentlich 3 Stunden.

Allgemeine anorganische und technische Chemie.

III. Classe wöchentlich 2 Stunden.

Allgemeine anorganische und technische Chemie.

Die praktischen Arbeiten im Laboratorium sind ausserhalb der obligaten Unterrichtsstunden vorzunehmen und haben sich auf die qualitative Analyse und auf die Anwendung der Filtrirmethode zu erstrecken.

Naturgeschichte und Waarenkunde.

Lehrziel: Eine für das Studium der Waarenkunde erforderliche, auf Anschauung gegründete, übersichtliche Kenntniss der allgemeinen Naturgeschichte. Geordnete Uebersicht der wichtigeren Waaren des Welthandels, soweit dieselben nicht einen besonderen Gegenstand des chemischen Unterrichtes bilden, mit Berücksichtigung ihrer charakteristischen Merkmale, ihrer Gewinnung aus den Rohproducten, ihrer Bezugsquellen und Verwendung.

I. Classe wöchentlich 4 Stunden.

Allgemeine Naturgeschichte der drei Reiche.

II. Classe wöchentlich 2 Stunden.

Waaren aus dem Mineralreiche. Schmucksteine, Metalle und ihre Erze, Legirungen und Hüttenproducte. Thonwaaren. Glaswaaren. Bau-, Verzierungs- und Sculpturmaterialien. Mineralische Bindemittel. — Schleif- und Polirmittel. Mühlsteine. Schreib- und Zeichenmaterialien, Zünd- und Brennstoffe sowie Fabrikate aus denselben.

III. Classe wöchentlich 3 Stunden.

Waaren aus dem Thierreiche: Nahrungsmittel, Bekleidungsmaterialien und Federn, Fette und Präparate aus denselben, Parfümerieen und Arznei-Waaren, Materialien zu verschiedenem Gebrauche.

Waaren aus dem Pflanzenreiche: Nahrungsmittel, Genussmittel und Gewürze, Gespinnstmaterialien, Webwaaren, Geflechte und Papier. Gerbstoffhaltige Materialien, Gummate, Manna, Harze und Balsame. Milchsäfte und Extracte. Aetherische Oele und Kampher. Fette und Wachs. Pflanzen und Pflanzentheile zum technischen und medicinischen Grbrauche.

Buchhaltung und kaufmännische Correspondenz.

Lehrziel: Theoretische und praktische Bekanntschaft mit den verschiedenen Methoden die Bücher in kaufmännischer Art zu führen.

Abfassung der zu den Comptoirarbeiten gehörenden Briefe.

II. Classe wöchentlich 5 Stunden.

Buchung eines mehrmonatlichen Geschäftsganges eines Waaren-, Bank- und Commissions-Geschäftes nach einfacher und doppelter Methode mit Einbeziehung der bezüglichen Correspondenzen und sonstigen Arbeiten.

Comptoir-Arbeiten.

Lehrziel: Kenntniss aller Verhältnisse, welche beim Handel in Betracht kommen, und Fertigkeit in der Ausführung aller schriftlichen Comptoirarbeiten in der Weise, dass ein vollkommenes Mustercomptoir errichtet und ein vollständiger Geschäftscyclus durchgeführt wird.

III. Classe wöchentlich 5 Stunden, wovon 2 dem theoretischen, 3 dem praktischen Theile zu widmen sind.

Der theoretische Theil umfasst die Lehre über den Handel im Allgemeinen und seine Gliederung, die Gegenstände des Handels und deren Eintheilung, die im Waarenhandel vorkommenden Usancen, das Wichtigste aus der Mass- und Gewichtskunde sowie aus der Lehre vom Gelde.

Der praktische Theil umfasst die Arbeiten im Mustercomptoir und speciell die Anleitung zur Anfertigung der schriftlichen Comptoirarbeiten, als da sind: Noten und Rechnungen im Detailgeschäfte, Facturen, Verkaufsrechnungen, Spesenrechnungen, Quittungen, Scheine, Anfertigung von Wechseln, Conto-corrente, sowie die auf das Speditionswesen bezüglichen schriftlichen Arbeiten.

Wechsel- und Handelsrecht.

Lehrziel: Erlangung der für das praktische Bedürfniss des Kaufmannes erforderlichen Kenntnisse aus dem Handelswechselrecht und deren richtige Anwendung im Geschäftsleben. Grundzüge der Concursordnung.

II. Classe, 2. Semester, wöchentlich 4 Stunden.

Leichtfassliche Darstellung des gesammten positiven österreichischen Wechselrechtes und der Hauptgrundsätze des Wechselverfahrens; Erläuterung der Rechtssätze an einzelnen Fällen und an der Hand von Formularien.

III. Classe wöchentlich 3 Stunden.

Gedrängte Darstellung und Erläuterung der wichtigsten Bestimmungen des österreichischen Handelsgesetzbuches und zwar: aus dem 1. Buche die Lehre vom Handelsstande, Handelsregister, von Firmen, Handelsbüchern, Prokuristen, Handlungsbevollmächtigten, Handelsgehülfen und Handelsmäklern; aus dem 2. und 3. Buche: Begriff und Arten der Handelsgesellschaften und Erörterung der gesellschaftlichen Rechtsverhältnisse in ihren äusserten Umrissen; aus dem 4. Buche die Lehre von den Handelsgeschäften im Allgemeinen und die Hauptgrundsätze vom Kaufe, von Commissions-, Speditions- und Frachtgeschäften insbesondere. Grundzüge der Concursordnung.

Volkswirthschaftslehre.

Lehrziel: Verständniss der allgemeinsten wirthschaftlichen Gesetze und Fertigkeit in der Anwendung derselben auf bestimmte nicht zu schwierige Geschäftsfälle.

III. Classe wöchentlich 3 Stunden.

Kurze geschichtliche Darstellung der Systeme der Volkswirthschaft und der Volkswirthschaftslehre, Erklärung des Werthes und der wirthschaftlichen Erscheinung. Methode der Aufsuchung wirthschaftlicher Ge-

setze. Gesetze der Werthbildung, des Güterumlaufes, der Gütervertheilung und der Werthzerstörung. Organisation der Unternehmung und des Haushaltes. Uebersicht der wichtigsten Wirthschaftszweige.

Schönschreiben.

Lehrziel: Heranbildung einer leserlichen und gefälligen Handschrift:

I. Classe wöchentlich 2 Stunden.

Schüler der II. und III. Classe, welche sich noch keine entsprechende Handschrift angeeignet haben, können von Seite der Lehrerconferenz zur Theilnahme an einem kalligraphischen Cursus wöchentlich mit einer Stunde verhalten werden.

Uebergangsbestimmungen.

1. Der vorstehende Lehrplan hat mit dem Schuljahre 1873/74 für die Schüler der I. Classe vollständig in Wirksamkeit zu treten.

2. An öffentlichen Handelsschulen, wo bisher keine der fremden Sprachen obligater Lehrgegenstand war, wird mit Beginn des Schuljahres 1873/74 der Unterricht in der französischen Sprache für die Schüler der II. Classe unbedingt obligat und gliedert sich nach Cursen derart, dass Anfänger und Vorgeschrittene gesondert unterrichtet werden.

Ausgenommen hiervon sind nur jene Schüler, welche im vorhergehenden Schuljahre den Unterricht in der englischen und italienischen Sprache genossen haben; für solche Schüler hat jedoch die betreffende Sprache in die Reihe der Obligatfächer zu treten. An öffentlichen Handelsschulen, wo bereits im Schuljahre 1872/73 in der I. und II. Classe zwei fremde Sprachen obligatorisch gelehrt worden sind, bilden dieselben im Schuljahre 1873/74 auch in der II. und III. Classe für die betreffenden Schüler einen obligaten Lehrgegenstand.

3. Der Unterricht in der Physik kann an jenen öffentlichen Handelsschulen, wo derselbe bisher schon in der I. Classe abgeschlossen wurde, in der II. Classe für das Schuljahr 1873/74 entfallen.

4. An öffentlichen Handelsschulen, wo der naturgeschichtliche Unterricht bisher in der I. Classe nicht abgeschlossen wurde, ist derselbe im Schuljahre 1873/74 beim Unterrichte in der Waarenkunde zu ergänzen.

5. Bei den übrigen Fächern hat sich der Unterricht in der II. und III. Classe unter thunlicher Einhaltung des neuen Lehrplanes an den betreffenden Unterricht der vorhergehenden Classe anzuschliessen.

6. Die in Folge der Bestimmungen sub 2 und 3 disponibel werdenden Stunden sind von Seite der Lehrerconferenz anderen Disciplinen, insbesondere den fremden Sprachen zuzuweisen, um den Uebergang in den neuen Lehrplan mit dem Schuljahre 1873/74 nach Thunlichkeit zu ermöglichen.

7. Die Lehrkörper sind angewiesen den Lehrplan für das Schuljahr 1873/74 auf Grund des vorstehenden Lehrplanes und dieser Uebergangsbestimmungen festzustellen und spätestens im Beginne des Monats October 1873 dem k. k. Landesschulrathe zur Genehmigung vorzulegen.

Die stets wachsende Bedeutnng der Stenographie für die Gesschäftswelt lässt es als wünschenswerth erkennen, dass dieser Gegenstand an den Handelsschulen so viel als möglich geübt werde.

Da die Stenographie nach dem Gesetze zu den freien Gegenständen gehört, die Schüler also zur Frequenz des Unterrichtes darin nicht verhalten werden können, so wird es zweckmässig sein, wenn dieselben durch den Lehrkörper zum freiwilligen eifrigen Besuche der Stenographiecurse wirksam aufgemuntert würden.

Uebersicht des Lehrplanes für die öffentlichen Handelsschulen in Oesterreich unter der Enns.

Gegenstände.	Klassen.			Summa d. wöchentlichen Lehrstunden pr. Jahr.
	I	II	III	
Deutsche Sprache	3	3	2	8
Französische Sprache	4	3	3	10
Englische oder italienische Sprache	4	3	3	10
Geographie	3	2	2	7
Geschichte	2	2	2	6
Mathematik	4	2	—	6
Kaufmännisches Rechnen	3	3	4	10
		1.Sem.		
Physik	2	4	—	4
Chemie	—	3	2	5
Naturgeschichte und Waarenkunde	4	2	3	9
Buchh. u. kaufmännische Correspondenz	—	5	—	5
Comptoirarbeiten	—	—	5	5
		2.Sem.		
Wechsel- und Handelsrecht	—	4	3	5
Volkswirthschaftslehre	—	—	3	3
Schönschreiben	2	—	—	2
Summa	31	32	32	95

Königreich Preussen.

Ministerial-Verfügung, die Pensionsbeiträge der Lehrer an städtischen höheren Unterrichts-Anstalten betreffend. Vom 23. Juli 1873.

Berlin, den 23. Juli 1873.

Auf den Bericht vom 2. d. M. erwidere ich dem Königlichen Provinzial-Schulcollegium, dass ich die Aufsichtsbehörde nicht für befugt erachten kann die Lehrer an dem städtischen Gymnasium zu N. von der ihnen durch das Statut und ihre Vocationen auferlegten Verpflichtung zur Entrichtung von Pensions-Beiträgen zu entbinden.

Glauben die betheiligten Lehrer nach dem Gesetze vom 27. März 1872 zu diesen Beiträgen nicht mehr verpflichtet zu sein, so muss ihnen überlassen werden diese zweifelhafte Frage im Rechtswege zum Austrag zu bringen.

Der Minister der geistlichen etc. Angelegenheiten.
Im Auftrage: Greiff.

An
das Königliche Provinzial-Schulcollegium zu N.
U. 27,366.

V. Schulnachrichten.

1. Auf den 80 Realschulen I. O., von denen in 6 Reifeprüfungen nicht stattfanden, meldeten sich im Jahre 1873 im Ganzen 538 Abiturienten zur Prüfung, darunter 17 Extraneer. Davon wurden 18 zurückgewiesen, 25 traten zurück (5 davon Extraneer), 495 vollendeten die Prüfung. Von letzteren erhielten 482 das Zeugniss der Reife (darunter 10 Extraneer), während 13 (darunter 2 Extraneer) die Prüfung nicht bestanden. Von den für reif Erklärten waren 7 unter 17 Jahr, 37 waren 17 Jahr, 128 waren 18 Jahr, die andern darüber alt. Zu Universitätsstudien gingen von den Maturis über: 89, zum Militärdienst 38, zum Staatsbaudienst 138, zum Bergfach 5, zum Post-, Steuer- und Forstfach 94, zur Oekonomie und Industrie die Uebrigen. Im Jahre 1872 waren 492 Abiturienten vorhanden (darunter 12 Extraneer), von denen 425 (darunter 9 Extraneer) die Prüfung bestanden. Im Jahre 1873 bestanden mithin 57 die Prüfung mehr als 1872 und fanden 49 Mehranmeldungen gegen das Vorjahr statt. — Auf den 5 von 16 Realschulen II. O., bei denen überhaupt Reifeprüfungen abgehalten wurden, meldeten sich im Jahre 1873: 14 Abiturienten, welche sämmtlich die Prüfung bestanden; 3 derselben waren unter 17, 2 über 20 Jahr alt. Die für reif Erklärten widmeten sich sämmtlich der Oekonomie und der Industrie. Im Jahre 1872 fanden 10 Meldungen statt; die Prüfung bestanden 9.

(Nordd. Allg. Ztg.)

2. Mit Rücksicht auf eine Mittheilung, welche der Cultus-Minister den Provinzial-Schulcollegien im vergangenen Jahre über die Vereinbarung gemacht hatte, welche behufs gegenseitiger Anerkennung der Gymnasial-Zeugnisse zwischen den deutschen Staatsregierungen geschlossen worden ist, hat derselbe den genannten Behörden durch ein Circular-Rescript vom 28. April d. J. weiter mitgetheilt, dass in den vorbereitenden Verhandlungen eine entsprechende Einigung in Betreff der Zeugnisse über die Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen für jetzt noch nicht erreicht worden ist. Es finden zur Zeit wesentliche Verschiedenheiten in dem Prüfungsverfahren statt, welche eine unbedingte Gleichstellung der Zeugnisse nicht zulassen. Dadurch werde jedoch nicht verhindert, dass nach wie vor die in einem Staate geprüften und tüchtig befundenen Lehrer und Candidaten auch in einem anderen Anstellung finden, wobei jedem einzelnen Staate überlassen bleibe, welchen Vorbehalt er in solchen Fällen anzuwenden für nöthig erachtet. Da indess von den wissenschaftlichen Prüfungs-Commissionen zu Leipzig, Rostock und Strassburg ein mit dem preussischen im Wesentlichen übereinstimmendes Verfahren beobachtet werde, so habe der Minister der sächsischen Regierung in Dresden, der mecklenburgischen in Schwerin und dem Ober-Präsidium in Strassburg mitgetheilt, dass die von den genannten resp. Commissionen ausgestellten Qualificationszeugnisse bis auf Weiteres den preussischen werden gleichgestellt werden. Hinsichtlich des Probejahrs habe sich der Minister gegen die deutschen Staatsregierungen dahin ausgesprochen, dass dasselbe seines Dafürhaltens unbedenklich auch in anderen Staaten als demjenigen, in welchem der Candidat die Prüfung für das Lehramt bestanden hat, abgehalten werden kann, und dass den darüber von den betreffenden Schul-Aufsichtsbehörden aus-

gestellten Zeugnissen allgemeine Gültigkeit zuerkannt werde. Es müsse aber aus den Zeugnissen jedenfalls ersichtlich sein, ob und in welchem Grade der Candidat sich sowohl in didaktischer Beziehung wie in Handhabung der Disciplin für das Lehramt an höheren Schulen geeignet erwiesen hat. (Voss. Ztg.)

---

3. Siebenter Bericht der Commission für das Unterrichtswesen über Petitionen.

Berichterstatter: Abgeordneter Dr. Witte.

Die preussischen Mitglieder des Ausschusses der »Deutschen Realschulmännerversammlung« beantragen bei dem Hause der Abgeordneten, dasselbe wolle sich dahin aussprechen, dass

1) für alle staatlich anerkannten höheren Lehranstalten, ohne Rücksicht auf die in ihnen vorwiegenden Unterrichtsfächer und auf die Dauer ihres Cursus, ein auf dem Grundsatze der Gleichheit beruhender Normaletat durchgeführt, also namentlich
2) für die pro facultate docendi geprüften Lehrer an jeder staatlich anerkannten höheren Lehranstalt ein Durchschnittsgehalt von 3150 Reichsmark angenommen werde,
3) die Dirigenten aller staatlich anerkannten Realschulen II. Ordnung, höheren Bürgerschulen und Progymnasien denen der Realschulen I. Ordnung und der Gymnasien in Bezug auf Diäten und Reisekosten gleichgestellt werden.

Die Lehrer von 17 höheren Bürgerschulen und Realschulen II. Ordnung in Wollin, Crossen, Remscheid u. s. w., sowie die städtischen Behörden in Guhrau schliessen sich dieser Petition im Wesentlichen an.

Die Petenten begründen das Petitum damit, dass durch verschiedene Verfügungen des Königlichen Ministeriums der geistlichen u. s. w. Angelegenheiten zwischen den Gymnasien und Realschulen I. Ordnung einerseits, den Realschulen II. Ordnung, höheren Bürgerschulen und Progymnasien andererseits in der äusseren Stellung der Dirigenten und Lehrer ein Unterschied gemacht sei, der nothwendiger Weise dazu dienen müsse die letzteren Anstalten herabzudrücken.

Als solche Verfügungen werden bezeichnet die vom 21. Mai 1874 bezüglich des Durchschnittsgehalts der wissenschaftlichen Lehrer an höheren Bürgerschulen u. s. w. und die Verfügung vom 10. September 1874 in Betreff der Diäten und Reisekosten.

Auch bei Vertheilung der Staatszuschüsse scheine auf die Realschulen und höheren Bürgerschulen ohne Latein nicht genügende Rücksicht genommen zu sein.

Durch alles dies würden nicht bloss zahlreiche verdiente Lehrer schwer geschädigt, sondern auch die gesammte Entwickelung unseres höheren Schulwesens in eine falsche Bahn geleitet.

Während die Zahl der Realschulen I. Ordnung sowie der Progymnasien und Gymnasien in manchen Gegenden des Staates das wirkliche Bedürfniss übersteige und die höhere Bürgerschule nach dem Lehrplane vom 6. October 1859 im Allgemeinen eine verfehlte Einrichtung sei, würden die Realschulen mit 7jährigem Cursus ohne Latein in nicht wenigen Städten viel besser am Platze sein. Die Einrichtung solcher höheren Lehranstalten, welche für die mittleren Kreise des Bürgerstandes vor-

bereiteten und mit einer Bildung abschlössen, womit die Berechtigung zum einjährigen freiwilligen Militärdienst verbunden sei, sei ein vorzugsweise dringendes Bedürfniss.

Durch die oben bezeichneten Massregeln würde aber die Errichtung solcher Schulen erschwert und nicht selten unmöglich gemacht, dagegen andere ungeeignete Anstalten in das Leben gerufen.

In der der Petition gedruckt beiliegenden Begründung wird sodann die Wichtigkeit und Nothwendigkeit dieser höheren Bürgerschulen oder Mittelschulen mit 6- bis 7jährigem Cursus des Weiteren ausgeführt.

Das Bedürfniss nach solchen Anstalten sei auch von Seiten vieler Städte und Aufsichtsbehörden anerkannt.

Zu ihrer gedeihlichen Entwickelung sei aber ein tüchtiges Lehrercollegium nothwendig, mindestens drei Lehrerstellen mit Ausschluss des Rectorats seien mit Lehrern ersten Grades zu besetzen.

Dies werde unmöglich gemacht durch die Ungleichheit der Gehaltsverhältnisse.

Während bei Gymnasien und Realschulen I. Ordnung 1050 Thaler als Normaldurchschnittsgehalt festgesetzt seien, bestimme die Verfügung vom 21. Mai 1874 nur 950 Thaler als Durchschnittsgehalt für höhere Bürgerschulen u. s. w. Rechne man das Gehalt des Rectors mit 1500 Thaler ab, so bleibe nur ein Durchschnittsgehalt von 820 Thalern, also 230 Thaler weniger als bei den Realschulen I. Ordnung.

In praxi sei die Differenz noch weit grösser, da an vielen höheren Bürgerschulen der Normalgehalt noch nicht gezahlt werde.

Dabei sei weiter zu beachten die geringe Aussicht auf Avancement in einem kleinen Collegium, die mühseligere Arbeit wegen des geringeren, geistigen Materials in kleinen Städten, — es sei ungleich schwieriger und mühevoller 15- bis 16jährige Schüler in den Elementen zu unterrichten und ihnen den Stoff so zurecht zu legen, dass sie mit einem gewissen Abschluss an Wissen die Schule verlassen, als 18- bis 19jährige Schüler unterrichtend zu leiten, — die ungünstigeren gesellschaftlichen Verhältnisse, die mindestens ebenso grosse Theuerung der Lebensmittel, die den Lehrern durch die Verfügungen des Ministeriums zugewiesene niedere Rangstufe u, s. w.

Alles dies mache die Bildung eines tüchtigen Lehrercollegiums an diesen Anstalten schwer, wenn nicht unmöglich. Es sei Gefahr, dass dieselben nur als Wartesaal und Sammelplatz für die Unfähigkeit dienten.

Die Forderung der Petenten sei daher eine Forderung der Billigkeit und Gerechtigkeit.

In der Commission wurde zunächst hervorgehoben, dass die Frage der Nützlichkeit und Nothwendigkeit der Progymnasien, höheren Bürgerschulen und Realschulen II. Ordnung wohl nicht erst discutirt zu werden brauche. Der Motivirung des Petitums könne man in vielen Puncten zwar nicht beitreten, das Verlangen der Petenten nach einer gleichen Behandlung der Lehrer an allen höheren Lehranstalten rücksichtlich der Gehaltsverhältnisse erscheine jedoch gerechtfertigt.

Nur führe freilich die Anerkennung dieses Grundsatzes zu ganz anderen Resultaten, als dies in den Petitionen der Fall sei.

Höhere Bürgerschulen und Progymnasien seien ihrer Organisation nach Realschulen I. Ordnung, respective Gymnasien, denen die erste Classe und damit die 2 ersten Oberlehrerstellen dieser Anstalt fehlten, die also der Regel nach neben dem Rector nur eine Oberlehrer- und 4 ordentliche Lehrerstellen besässen.

Das Gehalt dieser 5 Lehrer müsse also dem Gehalte der 5 letzten Lehrer eines Gymnasiums respective einer Realschule I. Ordnung mit 7 Lehrern entsprechen, wenn der Grundsatz der gleichen Besoldung an allen höheren Unterrichtsanstalten Ausdruck gewinnen solle. Eine auf dieser Grundlage angestellte Rechnung ergebe aber für die wissenschaftlichen Lehrer der höheren Bürgerschulen ausschliesslich des Rectors ein Durchschnittsgehalt von 900 Thalern, während der augenblicklich geltende Normaletat nur ein Durchschnittsgehalt von 840 Thalern festsetze. Dies rühre daher, dass nach den Bestimmungen des gegenwärtigen Normaletats zwar das Gehalt des Oberlehrers richtig mit 1200 Thaler normirt sei, das der ordentlichen Lehrer aber nur von 600—900 Thaler reiche, während der erste ordentliche Lehrer 1050 Thaler erhalten müsse. Die Petition sei also insoweit zu befürworten, dass eine wirkliche Gleichstellung der Lehrer an höheren Bürgerschulen und Progymnasien mit den entsprechenden Lehrern der Realschulen und Gymnasien rücksichtlich der Gehaltsverhältnisse erstrebt werden müsse. Dagegen sei die weitergehende Forderung der Petenten, für alle wissenschaftliche Lehrer ein Durchschnittsgehalt von 1050 Thalern zu normiren, durchaus zu bekämpfen, da dieselbe unter dem Scheine der Gleichheit eine unbillige und ungerechte, sehr bedeutende Bevorzugung der Lehrer an höheren Bürgerschulen u. s. w. involvire.

Aus allen diesen Gründen wurde vom Referenten der Antrag gestellt: die Petionen II. Nr. 270, 726, 1046 der Königlichen Staatsregierung zur Berücksichtigung dahin zu überweisen, dass das Durchschnittsgehalt der ordentlichen wissenschaftlichen Lehrer der vollberechtigten Progymnasien und höheren Bürgerschulen ausschliesslich des Rectors auf 900 Thalern (2700 Mark) normirt werden möge.

Der Vertreter des Königlichen Unterrichtsministeriums, Herr Geheimer Regierungsrath Bartsch, gab darauf folgende Erklärung ab:

Er sei nicht in der Lage eine den vorliegenden Petitionen zugeneigte Haltung der Königlichen Staatsregierung in Aussicht zu stellen und erlaube sich folgende Erwägungen zur Kenntniss der Commission zu bringen.

Es beständen zur Zeit ausser den Gymnasien und Realschulen I. Ordnung 129 staatlich als »höhere« anerkannte Unterrichtsanstalten. Von diesen hätten die vollberechtigten Progymnasien und höheren Bürgerschulen für den Rector und jeden der fünf akademisch gebildeten Lehrer einen Durchschnittssatz von 950 Thalern. Dies ergebe bei jeder Anstalt für den Rector und jeden der übrigen Lehrer zusammen . . 5700 Thaler.
Würde nun der Satz für den Rector auf durchschnittlich 1650 Thaler und für jeden der übrigen Lehrer auf 1050 Thaler erhöht, so würden für jede Anstalt zusammen . 6900 -
also mehr 1200 Thaler,
und für 129 Anstalten im Ganzen . . . . . 154,800 -
erforderlich sein. Der grösste Theil dieser Anstalten gehöre jedoch nicht zu den vollberechtigten, habe vielmehr einen bedeutend niedrigeren Durchschnittssatz. Um diesen auf den Durchschnittssatz von 950 Thalern zu bringen, würde es nach den bei den vollberechtigten Anstalten gemachten Erfahrungen für jede Anstalt c. 1500 Thaler bedürfen. Wenn andererseits in Betracht komme, dass einige dieser Anstaltsn nicht die volle Zahl von sechs akademisch gebildeten Lehrern hätten, möglicher Weise auch

ein Theil der vorhandenen Anstalten werde eingehen müssen, da der Staat an ihrer Erhaltung ein besonderes Interesse nicht habe, so würde man vielleicht das Richtige treffen, wenn man den oben ermittelten

154,800 Thaler

noch hinzusetze . . . . . 50,000 -

in Summa 204,800 Thaler,
oder
614,400 Mark.

Da nun die betreffenden Anstalten der Mehrzahl nach in kleineren unbemittelten Städten gelegen seien, so würden die Schulgeldsätze einer irgend wie erheblichen Steigerung nicht mehr fähig sein, und es würde daher die von den Petenten angestrebte Massregel sich nur durch eine neue Belastung der Staatskasse mit jedenfalls mehr als 500,000 Mark jährlich ermöglichen lassen. Hierzu liege nach der Auffassung der Königlichen Staatsregierung um so weniger Veranlassung vor, als sich bis jetzt das Bedürfniss nicht gezeigt habe von den bei der Normirung der Lehrergehälter an den fraglichen Anstalten seither befolgten Grundsätzen abzuweichen. Er glaube sich hiernach dahin aussprechen zu müssen, dass die Petitionen so, wie sie vorliegen, einen Anspruch auf Berücksichtigung nicht haben, wobei noch darauf hinzuweisen sei, dass der erhobene Anspruch auch innerlich unberechtigt sei, da es unzulässig erscheine die Lehrer an verschiedenartig zu classificirenden Anstalten bei der Normirung der Gehälter mit dem Masse der Gleichheit zu messen.

Der Vertreter des Königlichen Finanzministeriums, Geheimer Finanzrath Scholz, gab der Ueberzeugung Ausdruck, dass der Antrag der Petenten die Zustimmung der Majorität der Commission gewiss nicht finden könne, und führte gegenüber dem eingeschränkteren Antrage des Referenten aus, wie derselbe in seinem finanziellen Effecte nichts weiter bedeuten würde, als dass der Besoldungsetat jedes vollberechtigten Progymnasiums und jeder vollberechtigten höheren Bürgerschule um jährlich 300 Thaler oder 900 Mark im Ganzen zu erhöhen sei. Wenn man die Zahl dieser Anstalten zur Zeit auf 60 bis 70 annehmen dürfe, so würde es sich also um eine Mehrausgabe von 18,000 bis 21,000 Thaler oder 54,000 bis 63,000 Mark jährlich handeln und hiervon auch nur wieder ein Theil wegen Leistungsunfähigkeit der betreffenden Communen auf die für die höheren Lehranstalten verfügbaren Staatsfonds zu übernehmen sein.

Je weniger der Antrag des Referenten hiernach von erheblicher finanzieller Bedeutung sei, desto weniger lasse sich auch für denselben ein erhebliches praktisches Bedürfniss behaupten, und desto mehr seien die ihm entgegenstehenden Rücksichten zu beachten. Als solche seien namentlich geltend zu machen, dass der gegenwärtige Besoldungsetat für die vollberechtigten Progymnasien und höheren Bürgerschulen erst vor so kurzer Zeit als den Verhältnissen entsprechend festgestellt und durchgeführt worden sei, dass derselbe bis auf die vorbemerkte geringe Differenz mit dem auch im Sinne des Antrages des Referenten nur zu erstrebenden Ziele vollkommen übereinstimme, dass häufige Aenderungen in den Besoldungsetats der wünschenswerthen Ruhe und Festigkeit der äusseren Verhältnisse der höheren Lehranstalten nicht günstig seien, und dass die Staatsregierung füglich Bedenken tragen müsse ohne erhebliche nöthigende Gründe wiederum an die betheiligten leistungsfähigen Communen mit bezüglichen, wenn auch im Einzelnen geringfügigen Mehrforderungen hinanzutreten, was doch unerlässlich sein würde, wenn dem Antrage Folge

gegeben und wenn bei den nicht leistungsfähigen Communen der Mehrbetrag aus Staatsfonds gewährt werden solle.

Im Gegensatze zu diesen Ansichten wurde hervorgehoben, dass die Verschiedenheit der Normaletats für die verschiedenen Arten von höheren Schulen ein grosses Unrecht in sich schliesse. Für die Mitglieder der Gerichte erster Instanz sei ein Normaletat mit einem Durchschnittsgehalte von 1150 Thalern allgemein durchgeführt. Das Durchschnittsgehalt für die akademisch gebildeten Lehrer solle 1050 Thaler betragen. Dasselbe werde aber, wenn es nur für die höheren Schulen mit neunjährigem Cursus und nicht für die mit geringerer Cursusdauer gelte, noch weiter herabgedrückt. Wenn der Referent seinen Antrag vom Gesichtspuncte der Gleichheit aus begründe, so sei diese Gleichheit doch nur eine scheinbare. Wenn das Gehalt des ersten Lehrers an den Progymnasien, höheren Bürgerschulen u. s. w. nur 1200, dagegen an den Gymnasien und Realschulen I. Ordnung 1500 Thaler betrage, so werde natürlich, da in den oberen Stellen ein Wechsel der Schule nicht eben leicht sei, mancher Lehrer seine Laufbahn mit einem Gehalte von 1200 Thalern beschliessen, während der nicht mehr befähigte College an einem Gymnasium oder einer Realschule I. Ordnung Aussicht habe bis zu 1500 Thalern zu steigen. Die Folge davon sei, dass an Progymnasien, höhere Bürgerschulen u. s. w. tüchtige Lehrer in der Regel gar nicht gehen oder sie doch sobald als möglich wieder verlassen würden. Hiermit werde kein wünschenswerther Zustand geschaffen. Eine Schule könne nur dann gedeihen, wenn ein grosser Theil ihrer Lehrer sich, durch längeres Wirken an ihr, in sie hineinlebe.

Die Berechnung des Referenten beruhe auf einem Irrthume. Ein Gymnasium oder eine Realschule I. Ordnung habe regelmässiger Weise mehr als sechs wissenschaftliche Lehrer. Grundsätzlich sollten, abgesehen vom Dirigenten, für je zwei Classen drei Lehrer, für eine sechsclassige Schule also neun Lehrer angestellt werden. Wenn nun auch einer von diesen Elementarlehrer sei, so blieben doch acht akademisch gebildete Lehrer. Ein fünfclassiges Progymnasium oder eine fünfclassige höhere Bürgerschule müsste also eigentlich ausser dem Dirigenten sechs akademisch gebildete Lehrer haben. Selbst vom Standpuncte des Referenten sei also das Gehalt des ersten Lehrers an einer fünfclassigen Schule mit 1200 Thalern zu niedrig gegriffen.

Was die Petition besonders im Auge habe, seien die sechsclassigen Mittelschulen oder Bürgerschulen in dem Sinne, wie man sie jetzt erstrebe, und die Realschulen II. Ordnung. Auf die Wichtigkeit solcher Anstalten brauche man nicht näher einzugehen, die Staatsregierung und das Abgeordnetenhaus hätten dieselben zu wiederholten Malen anerkannt. Jene Bürgerschulen aber könnten, wie schon in einer sehr bekannten Denkschrift nachgewiesen sei, sich nicht entwickeln, wenn die akademisch gebildeten Lehrer an ihnen schlechter gestellt seien als an Realschulen I. Ordnung und Gymnasien. Ob der Unterricht an letzteren oder der an Bürgerschulen schwieriger sei, brauche man nicht zu untersuchen. Der eine setze natürlich umfassendere Kenntnisse voraus; die Schwierigkeit des anderen beruhe auf dem Umstande, dass er neue Bahnen einschlagen müsse, dass er in beschränkterer Zeit zu einem gewissen Abschluss führen solle, und dass man es im Allgemeinen wohl auch mit geistig weniger angeregten Schülern zu thun habe. Namentlich werde Letzteres jetzt zunächst der Fall sein. Theils aus solchen Gründen, theils auch weil an Mittelschulen weniger Aussicht geboten sei eine gute Laufbahn durch-

zumachen, würden tüchtige Lehrer nicht eben leicht sich ihnen zuwenden. Bei schlechterer pecuniärer Stellung würden sie es unter keinen Umständen thun. Es sei deshalb auch keinesweges ein Unrecht gegen die Lehrer an Gymnasien und Realschulen I. Ordnung, wenn man die Lehrer an Mittelschulen ebenso gut oder vielleicht sogar besser stelle. In Düsseldorf seien verschiedene Male zu gleicher Zeit Lehrer für die Realschule I. Ordnung und die Bürgerschule gesucht worden. Wenn an letzterer ein Gehalt von 900 Thalern mit Aussicht auf rasche Erhöhung, an ersterer ein Gehalt von 800 Thalern ohne solche Aussicht geboten sei, so hätten gerade die tüchtigsten Candidaten doch in der Regel die Realschule vorgezogen. Wenn daher die Staatsregierung noch keine Erfahrung gemacht habe, dass aus der Verschiedenheit der Normaletats Nachtheile hervorgingen, so stimme das mit den Erfahrungen der Städte in den westlichen Provinzen nicht überein. Für die Entwickelung der Realschulen II. Ordnung seien die Nachtheile schon bedeutend genug gewesen.

Man glaube, durch einen geringeren Normaletat für die Schulen ohne neunjährigen Cursus zu sparen. In Wahrheit führe derselbe zur Verschwendung von Geld wie von Kraft. Es sei wohl anerkannt, dass wir jetzt schon in manchen Gegenden zu viel Realschulen I. Ordnung und Gymnasien hätten. Wenn man aber die Lehrer an höheren Bürgerschulen, Progymnasien, Mittelschulen und Realschulen II. Ordnung pecuniär schlechter stelle als die an Realschulen I. Ordnung und Gymnasien, so sei es nur natürlich, wenn erstere auf Vervollständigung oder Umwandlung ihrer Schulen zu Realschulen I. Ordnung und Gymnasien hindrängten; und auf denselben Weg würden auch die Städte gedrängt, wenn sie für die eine Art von Schulen geringere Staatszuschüsse erhielten als für die andere. Beides sei schon an nicht wenigen Orten geschehen. So würden Anstalten geschaffen, die keine hinreichende Frequenz hätten, und die Ausgaben für die Städte und den Staat vermehrt, ohne dass hieraus ein wirklicher Nutzen erwüchse; im Gegentheil, es würde dadurch ein Uebelstand aufrecht erhalten, worunter die Entwickelung unseres staatlichen und gesellschaftlichen Lebens gegenwärtig litte: jene wichtigen Volksclassen, in deren Händen ganz besonders die erstrebte Selbstverwaltung liegen müsse, würden nach wie vor der Schulen entbehren, die ihren Gliedern eine gerade für sie passende Bildung geben könnten.

Was den Unterschied zwischen vollberechtigten und nicht vollberechtigten Schulen betreffe, so sei zu hoffen, dass die »Deutsche Bürgerschule« oder »Mittelschule« bald eine allgemein anerkannte und in ihrer Art vollberechtigte Schule sein werde. Vorläufig aber möge man den Normaletat mit einem Durchschnittsgehalte von 1050 Thalern wenigstens für alle schon jetzt anerkannten und berechtigten Anstalten einführen.

Aus allen diesen Gründen wurde daher der Antrag gestellt:

die Petitionen der Königlichen Staatsregierung zur Berücksichtigung zu überweisen.

Dagegen wurde von anderer Seite nochmals hervorgehoben, dass auch die Mehrheit der Commission vollständig von der Nothwendigkeit und Nützlichkeit der in Rede stehenden Anstalten durchdrungen sei. Es sei vollständig richtig, dass an manchen Orten Realschulen I. Ordnung und auch Gymnasien entstanden seien, wo eine fünfclassige höhere Schule besser am Platze sei. Eine gesunde und kräftige Entwickelung dieser letzteren Anstalten liege durchaus im Interesse des Staates. Aber alle diese Erwägungen könnten nur dazu führen die Lehrer dieser Anstalten mit den entsprechenden Lehrern der übrigen höheren Lehranstalten

in Betreff der Besoldung gleichzustellen, wie dies der Antrag des Referenten verlange.

Die durch die Petenten geforderte angebliche Gleichstellung führe dagegen zu einer durchaus unbilligen und ungerechten, d. h. bedeutenden Bevorzugung der Lehrer an den höheren Bürgerschulen. Nehme man mit den Petenten einen Durchschnittsgehalt von 1050 Thalern an, so würde sich das Gehalt der fünf Lehrer einer solchen Schule auf 1500, 1275, 1050, 825, 600 Thaler stellen, der erste ordentliche Lehrer einer höheren Bürgerschule würde demnach mit 1275, der erste ordentliche Lehrer eines Gymnasiums oder einer Realschule I. Ordnung nur mit 1050 Thalern besoldet sein, die von den Petenten mit Recht verworfene Ungleichheit also in der stärksten Weise zu Ungunsten der Gymnasien und Realschulen I. Ordnung sich herausstellen. Zu einer so exorbitanten Bevorzugung der nicht vollclassigen höheren Schulen liege aber durchaus kein Grund vor.

Andererseits seien die von den Vertretern der Königlichen Staatsregierung gegen den Antrag des Referenten beigebrachten Gründe nicht derartig, um von der Annahme dieses Antrages abhalten zu können. Es sei richtig, dass es sich bei diesem Antrage nur um eine Verbesserung von je 300 Thalern für jede vollberechtigte Anstalt handele, dass er also nicht von erheblicher finanzieller Bedeutung sei. Gerade deshalb sei dieser Antrag aber um so leichter annehmbar und durchführbar, zumal wenn man bedenke, dass durch denselben die erwünschte und völlig berechtigte Gleichstellung der verschiedenen Lehrercollegien erreicht und den Petenten jeder Vorwand einer wenn auch noch so geringfügigen Benachtheiligung entzogen würde.

Bei der Abstimmung wurde sodann dieser Antrag mit allen gegen zwei Stimmen angenommen, und geht demnach der Antrag der Commission dahin:

> Das Haus der Abgeordneten wolle beschliessen die Petitionen II. Nr. 270, 726, 1046 der Königlichen Staatsregierung zur Berücksichtigung dahin zu überweisen, dass das Durchschnittsgehalt der ordentlichen wissenschaftlichen Lehrer an den vollberechtigten Progymnasien und höheren Bürgerschulen ausschliesslich des Rectors auf 900 Thaler (2700 Mark) normirt werden möge.

---

4. Achter Bericht der Commission für das Unterrichtswesen über Petitionen.

Referent: Abgeordneter Dr. Hofmann.
Correferent: Abgeordneter Krech.

Die städtischen Behörden von Görlitz, Grünberg, Stralsund, Guben, Neisse, Memel, Nordhausen, Demmin, Greifswald, Celle, Beuthen und die Lehrercollegien in Crefeld richten an das Haus der Abgeordneten die Bitte, dasselbe wolle dahin wirken:

> dass die Verpflichtung des Staats zu mindestens gleichmässiger Theilnahme mit den Communen an den Unterhaltungskosten der höheren Lehranstalten, insbesondere der Gymnasien und Realschulen I. Ordnung, alsbald gesetzlich festgestellt und demgemäss die hierzu erforderliche Summe auf den nächstjährigen Etat gesetzt werde.

Die Begründung der Petition ist im Wesentlichen diese: Die Communen sind nicht gesetzlich verpflichtet höhere Lehranstalten zu errichten und zu unterhalten. Gleichwohl haben die preussischen Communen, namentlich in den letzten Jahrzehnten, für das höhere Unterrichtswesen so bedeutende Opfer gebracht, dass die städtischen höheren Lehranstalten die Staatsanstalten an Zahl weit übertreffen und ihnen an Tüchtigkeit nicht nachstehen. Damit haben die Communen dem Staate freiwillig eine grosse Last abgenommen; denn da der Staat seine Beamten und Officiere von den höheren Lehranstalten erhält, so würde er, wenn die Communen ihre höheren Lehranstalten eingehen liessen, sich der Nöthigung nicht entziehen können auf eigene Kosten die fehlenden Anstalten wieder herzustellen und zu unterhalten. Die Communen können also mit Recht beanspruchen, dass ein Theil der Unterhaltungskosten ihrer höheren Lehranstalten von dem Staate übernommen werde, und ihr Verlangen ist um so gerechtfertigter und um so dringender, da sie ihre Schulen auswärtigen Schülern nicht verschliessen, da ferner in der letzten Zeit ihre Einnahmen beträchtlich herabgegangen sind und die an sie gestellten Aufgaben in fast erschreckender Weise sich gesteigert haben, da endlich die Leistungen des Staats für das höhere Unterrichtswesen in den einzelnen Provinzen so ausserordentlich verschieden sind, dass die Bevorzugung und die Zurücksetzung der einzelnen in keiner Weise gerechtfertigt werden kann.

An der Berathung dieses Gegenstandes haben theilgenommen: von Seiten des Unterrichts-Ministeriums Herr Geheimer Regierungsrath Dr. Bartsch, von Seiten des Finanz-Ministeriums Herr Geheimer Finanzrath Scholz, von Seiten des Ministeriums des Innern Herr Regierungsrath v. Kügelgen.

Es wurde zunächst ausgeführt:

Die Städte haben ihre höheren Lehranstalten nicht in der Absicht errichtet, um damit dem Staate eine Last abzunehmen, und auch darum haben sie sich wenig gekümmert, wie sie mit ihren Anstalten dem Interesse des Staats am besten dienen könnten; sie haben vielmehr dabei immer in erster Linie den grossen Vortheil ins Auge gefasst, der ihren Bürgern daraus erwächst, wenn sie ihre Söhne nicht auf auswärtige Schulen bringen müssen, und daneben ist wohl auch in vielen Fällen der Gedanke bestimmend gewesen, dass durch eine höhere Lehranstalt vielen Bürgern eine Nahrungsquelle eröffnet und der ganzen Bürgerschaft eine Menge von schätzbaren Bildungselementen zugeführt wird. So ist es gekommen, dass das preussische höhere Schulwesen sich sehr viel anders gestaltet hat, als der Staat von seinem Standpunct aus es eingerichtet haben würde. Der Staat würde an vielen Orten, an welchen jetzt höhere Lehranstalten bestehen, überhaupt nicht solche Anstalten errichtet haben, und an vielen Orten, welche jetzt höhere Lehranstalten erster Classe besitzen, würden ihm höhere Lehranstalten zweiter Classe vollkommen genügen. Es lässt sich also aus dem Umstande, dass jede städtische höhere Lehranstalt dem Staate eine mehr oder minder grosse Ausgabe erspart, keineswegs die Folgerung ziehen, dass der Staat jede solche Anstalt unterstützen müsse, und noch weniger lässt sich daraus ableiten, dass jede gerade die Hälfte der Unterhaltungskosten beanspruchen dürfe.

Ebenso wenig kann die Annahme der Petenten, dass die höheren Lehranstalten zweiter Classe einen geringeren Anspruch auf Staatsunterstützung hätten und deshalb allenfalls auch vorläufig unberücksichtigt bleiben

könnten, als begründet anerkannt werden. Die Progymnasien und höheren Bürgerschulen sind Gymnasien und Realschulen ohne Prima; sie bilden Beamte aus, von welchen die Absolvirung der Prima nicht gefordert wird, und sie senden in die Prima verhältnissmässig ebenso viele Schüler wie die Gymnasien und Realschulen. Selbst dann also, wenn das Interesse des Staats an den höheren Lehranstalten sich wirklich nur auf die Ausbildung von Beamten und Officieren beschränkte und nicht auch die Pflege der höheren Bildung überhaupt umfasste, würden diese Anstalten ebenso viel Anspruch auf Staatsunterstützung haben wie die Anstalten, für welche sie vorbereiten und die sie in vielen Fällen ersetzen; und, wie die Verhältnisse jetzt liegen, haben sie einen weit grösseren Anspruch, weil der Staat für sie so gut wie Nichts gethan hat, weil ferner die Städte, die sich mit solchen Anstalten begnügen müssen, sehr wenig leistungsfähig sind, weil endlich die meisten von diesen 115 nützlichen Anstalten, wenn sie nicht unterstützt werden, wegen ihrer geringeren Besoldungen und auch wegen ihres niedrigeren Ranges in dringender Gefahr sind alle tüchtigen Lehrer zu verlieren und so in nicht gar ferner Zeit ganz zu Grunde zu gehen.

Endlich muss mehr, als dies in den Petitionen geschehen ist, die Wirkung in Betracht gezogen werden, welche die Annahme des gestellten Antrags auf das preussische höhere Schulwesen haben würde. Man greift eher zu niedrig als zu hoch, wenn man die Summe, welche der Staat in Folge der Annahme des Antrags zahlen müsste, auf drei Millionen Mark schätzt; der Aufwand des Staats für das höhere Schulwesen würde also von vier Millionen Mark auf sieben Millionen Mark steigen. Eine so grosse Mehrbewilligung kann der Landesvertretung vielleicht zugemuthet werden, wenn dadurch das höhere Schulwesen in vollkommen befriedigende Ordnung gebracht wird, nicht aber, wenn gerade die schlimmsten Schäden desselben dadurch nicht geheilt werden. Und so ist es in diesem Falle; denn vielen Städten, welche trotz der grossen Unterstützung, die sie vom Staate erhalten, ihren Lehrern den Wohnungsgeldzuschuss nicht gewähren können, wird jede Aussicht auf Hülfe genommen, und vielen Städten, welche ihre Anstalten in sehr gutem Stande erhalten, werden ausserordentlich grosse Summen gegeben. Es ist aber offenbar jetzt, kurz vor dem Erlass des Unterrichtsgesetzes, die dringendste Pflicht der Staatsregierung zu verhindern, dass irgend eine von den Anstalten, an deren Bestehen ihr etwas gelegen ist, verkümmere oder zu Grunde gehe.

Unter solchen Umständen kann der Antrag der Petenten nicht zur Annahme empfohlen werden. Andererseits sind aber die von den Petenten nachgewiesenen Uebelstände so bedeutend und bedrohen so sehr das fernere Gedeihen unseres höheren Schulwesens, dass es einer Unterrichtscommission nicht wohl möglich ist über einen solchen Mahnruf ruhig zur Tagesordnung überzugehen und die Auffindung des rechten Heilmittels von anderen Petitionen zu erwarten.

Durch die in grossem Massstabe stattgehabte und noch stattfindende Einwanderung nichtbegüterter Leute in die Städte ist das Communalvermögen derselben sehr gemindert und die Steuerkraft der Bewohner nicht in gleichem Verhältniss erhöht worden. Dabei sind die Ausgaben für die Leistungen, welche den Städten auch früher oblagen, alle ohne Ausnahme bedeutend gestiegen, und es sind sehr beträchtliche neue Leistungen den Städten auferlegt worden, für welche ihnen keinerlei Ersatz gewährt worden ist. So sind viele sonst reiche Städte in finanzielle Bedrängniss gerathen und dahin gebracht, dass sie, weil sie die Ausgaben, zu denen sie verpflichtet sind, kaum zu decken vermögen, alle Ausgaben von sich weisen,

zu welchen sie nicht gezwungen werden können. Die Folge davon ist, dass eine Anstalt nach der andern in Gefahr kommt einzugehen oder zu verkümmern, und dass der Staat vollauf zu thun hat den kranken Anstalten beizustehen und damit in vielen Fällen doch nichts weiter erzielt als Fortdauer des Siechthums.

Ebenso bedenklich, wenn auch nicht ebenso bedrohlich für das Gedeihen des höheren Schulwesens ist die Ungleichheit der Belastung der ländlichen und der städtischen Bevölkerung für diesen Zweck. Ein Schüler einer höheren Lehranstalt in Berlin kostet der Bürgerschaft nach den Etats pro 1875 bei 96 Mark Schulgeld 111 Mark jährlich, und dabei sind nur die Unterhaltungskosten gerechnet, nicht auch die Zinsen des sehr bedeutenden Anlagecapitals. Dennoch werden in Berlin Schüler von auswärts wie die einheimischen zugelassen und wie diese mit Freistellen und Prämien bedacht; ja nicht einmal dann wird die Aufnahme auswärtiger Schüler beschränkt, wenn, wie das jetzt der Fall ist, sehr viele Bürger nur mit grosser Mühe für ihre Söhne einen Platz in den höheren Lehranstalten erlangen können. Ebenso aber wie in Berlin verfährt man in vielen Städten. In Greifswald verwendet die Bürgerschaft für jeden Schüler 100 Mark jährlich, und es sind 200 auswärtige Schüler vorhanden. In Neisse beträgt die Civilbevölkerung 15,000 und die zu den Communallasten nicht beitragende Militärbevölkerung 4000, und es sind die Communalsteuern 1875 um das Sechsfache erhöht worden; dennoch werden auch hier für jeden Schüler 100 Mark jährlich verwendet, und unter den Schülern finden sich 180 auswärtige. Dies ist eine Freigebigkeit, die man einer Stadt nicht zumuthen darf und von der man den höheren Unterricht der Landbewohner nicht abhängig machen sollte. Erhebt man aber, wie das namentlich in den westlichen Provinzen häufig geschieht, von den auswärtigen Schülern ein Schulgeld, welches annähernd die Kosten des Unterrichts deckt, so ist die für den Bildungsstand und die Wohlfahrt der Nation so wichtige Einrichtung, nach welcher die Kosten des Unterrichts nicht den Eltern allein zur Last fallen, sondern zum grösseren Theil von dem Gemeinwesen getragen werden, für diejenigen Landbewohner nicht mehr vorhanden, denen nur solche städtische Anstalten erreichbar sind, von welchen jene kaum zu erwartende Freigebigkeit nicht geübt wird.

Endlich fällt bei der Beurtheilung dieses Verhältnisses schwer ins Gewicht die ausserordentlich grosse und zu Tage liegende Ungleichheit in der Fürsorge des Staates für die höheren Lehranstalten in den einzelnen Landestheilen. Es fallen nämlich auf den Staat von den Unterhaltungskosten der höheren Lehranstalten

in Preussen	73,37 %
- Brandenburg	28,39 %
- Pommern	27,64 %
- Posen	79,10 %
- Schlesien	31,58 %
- Sachsen	40,72 %
- Schleswig-Holstein . .	76,88 %
- Hannover	42,32 %
- Westphalen	43,61 %
- Hessen-Nassau . . .	48,83 %
- Rheinprovinz	34,61 %

und es zahlt der Staat für diesen Zweck:

	für den Kopf der Bevölkerung: Mark	Pf.	für einen Schüler: Mark	Pf.
in Preussen	—	20	41	—
- Brandenburg . . .	—	15	19	—
- Pommern	—	14	18	50
- Posen	—	27	65	—
- Schlesien	—	10	17	—
- Sachsen	—	15	22	40
- Schleswig-Holstein .	—	35	91	30
- Hannover	—	23	27	50
- Westphalen . . .	—	20	33	—
- Hessen-Nassau . .	—	35	47	60
- Rheinprovinz . . .	—	10	23	40

Und noch viel grösser ist die Ungleichheit, wenn man kleinere Landestheile oder Städte mit einander vergleicht; es giebt Städte, für deren höheres Schulwesen der Staat Nichts oder so gut wie Nichts giebt, z. B. Danzig, Frankfurt a. M., Görlitz und Crefeld, und es giebt auch Städte, wo er für jeden Schüler 100 Mark jährlich und darüber ausgiebt, z. B. Fulda, Marburg, Cleve und Schleswig. Nun ist freilich richtig, dass durch die dem Staate zur Verfügung stehenden für Schulzwecke bestimmten Stiftungsfonds in vielen Fällen die Ungleichheit erheblich gemindert wird; es ist aber auch richtig, dass sie in andern Fällen eben dadurch noch vergrössert wird, und dass im Grossen und Ganzen der Staat damit der Stellung nicht näher gekommen ist, die er dem höheren Schulwesen gegenüber eigentlich einnehmen sollte. Soll das höhere Schulwesen nicht zur Staatssache gemacht werden, und es ist wohl gut, wenn das nicht geschieht, so ist es die erste Pflicht des Staats da helfend einzutreten, wo diesem für den Staat so wichtigen Bedürfnisse durch die Bevölkerung der einzelnen Landestheile nicht in befriedigender Weise genügt werden kann. So weit ist Ungleichheit in der von dem Staate gewährten Unterstützung nicht bloss zulässig, sondern entschieden geboten. Geht aber der Staat in seiner Fürsorge für das höhere Schulwesen weiter, so ist kein haltbarer Grund aufzufinden, weshalb er in diesem Theile seiner Fürsorge eine Provinz oder eine Stadt besser bedenken sollte als eine andere. Dem entspricht das jetzige Verfahren des Staats unzweifelhaft nicht, und das ruft mehr als alles Andere Klagen und Beschwerden der Städte hervor, welche für ihre höheren Lehranstalten keine oder im Vergleich mit andern Städten zu geringe Unterstützung vom Staat erhalten.

Nach dem Allen ist es die Pflicht der Unterrichtscommission dahin zu wirken, dass die in unserer Gesetzgebung offen gelassene Frage, wer ist verpflichtet höhere Lehranstalten zu errichten und zu unterhalten, möglichst bald zur Entscheidung gebracht werde.

Im Anschluss an diese Ausführungen wurde sodann von einem andern Mitgliede der Commission die Nothwendigkeit einer baldigen gesetzlichen Regelung der Unterhaltungspflicht noch besonders hervorgehoben. Dass gegenwärtig eine grosse Anzahl wohlhabender Communen, welche bisher in hervorragender Weise für Errichtung und Unterhaltung höherer Lehranstalten Sorge getragen hätten, eine Theilnahme des Staats an den Unterhaltungskosten erbäten, sei keineswegs aus Abnahme des Interesses für solche Anstalten zu erklären, sondern gerade dies sei der beste Beweis dafür, dass selbst die grösseren Communen nicht mehr in der Lage seien zugleich den stets wachsenden Anforderungen in Bezug auf bessere Do-

tirung der Schulen und der Lehrer und den durch die neuere Gesetzgebung vermehrten Communallasten gerecht zu werden. Die Regelung der Unterhaltungspflicht, über welche weder in der Verfassungsurkunde noch sonst wo gesetzliche Bestimmungen vorhanden wären, könne daher nicht länger verschoben werden, und es müssten dabei auch die Rechte, welche der Unterhaltungspflicht entsprächen, und die Bedingungen, unter welchen Seitens des Staats Zuschüsse zu gewähren wären, gesetzlich festgestellt werden, damit überall nach gleichen Grundsätzen verfahren und jede Willkür vermieden würde. Nun sei zwar von dem Herrn Commissarius des Unterrichtsministeriums in der letzten Sitzung der Unterrichtscommission in Aussicht gestellt worden, dass, wenn in der nächsten Session ein allgemeines Unterrichtsgesetz nicht vorgelegt werden könnte, ein besonderes Unterrichtsgesetz für das höhere Schulwesen eingebracht werden würde; es sei aber in dieser Erklärung auch hervorgehoben, dass die Frage der Unterhaltungspflicht von der weiteren Entwickelung der Communalgesetzgebung, namentlich von dem Erlass der Provinzialordnung abhange. Deshalb empfehle es sich, die in Rede stehenden Petitionen der Königlichen Staatsregierung zu überweisen mit der Aufforderung in dem für die nächste Session in Aussicht gestellten Gesetze über das höhere Unterrichtswesen wenn irgend möglich auch die Frage zur Entscheidung zu bringen, wem die Pflicht für das höhere Unterrichtswesen zu sorgen obliege, event. welche Rechte über die Lehranstalten und welche Beiträge aus der Staatskasse dem zur Unterhaltung Verpflichteten zu gewähren seien.

Hierauf erklärte der Commissarius des Unterrichtsministeriums, Herr Geheimer Regierungsrath Dr. Bartsch: Der Gegenstand der Petitionen sei bereits bei den Vorarbeiten für das Unterrichtsgesetz erwogen worden, und es werde auch ferner versucht werden eine Lösung der schwierigen Frage, wie die Unterhaltungspflicht bezüglich der höheren Lehranstalten zu regeln sein möchte, zu finden. Dass der in dem Antrag der Petenten vorgeschlagene Modus ein glücklich gewählter sei, müsse auch er bezweifeln; denn dadurch würde den wenig bemittelten Städten keine neue Beihülfe, dagegen den reicheren eine Dotation aus Staatsmitteln gegeben werden. Indessen wolle er in diesem Stadium der Verhandlungen auf die materielle Seite der Sache nicht näher eingehen und sich nur noch über die formelle Behandlung derselben äussern. Wenn in dieser Beziehung ein dem Landtage in der nächsten Session vorzulegendes besonderes Gesetz in Aussicht genommen werde, so scheine ihm dies über das Ziel hinauszugehen, nachdem der Herr Cultusminister seine in der heutigen Sitzung zur Verlesung gekommene Erklärung über den gegenwärtigen Stand der Arbeiten zu dem Unterrichtsgesetz verlautbart habe. Es dürfte vielmehr hiernach genügen die vorliegenden Petitionen als Material zur weiteren Erwägung bei dem in der Vorbereitung begriffenen Unterrichtsgesetze der Königlichen Staatsregierung zu überweisen. Gegen einen solchen Antrag würde Seitens der Königlichen Staatsregierung Nichts zu erinnern sein.

Herr Geheimer Finanzrath Scholz schloss sich den gegen den Petitionsantrag gerichteten Ausführungen im Wesentlichen an, indem er den auf die Communen entfallenden Antheil an der Unterhaltung der höheren Lehranstalten auf dermalen Alles in Allem etwa 2 Millionen Thaler oder 6 Millionen Mark schätzte und den Antrag mindestens die Hälfte hiervon auf die Staatskasse abzuwälzen als einen für das Unterrichtsinteresse nicht bloss gleichgültigen, sondern nachtheiligen und für das Staatsfinanzinteresse wohl schwerlich jemals annehmbaren bezeichnete; denn es solle danach mit einer jährlichen Mehrausgabe aus der Staatskasse von etwa

1 Million Thaler oder 3 Millionen Mark nichts Neues oder Förderliches für das Unterrichtswesen bewirkt, sondern nur in tantum eine andere Schulter zur Tragung der bisher von den betheiligten Communen übernommenen Last gewonnen und für die Folge wenn nicht dem Fortbestande, so jedenfalls der freien Entwickelung des höheren Unterrichtswesens in der bisherigen segensreichen Weise ein grosses Hinderniss bereitet werden. Der Antrag komme im Effect darauf hinaus, einer Anzahl von Städten eine Staatsdotation von jährlich circa 1 Million Thaler zu gewähren, und dergleichen beträchtliche dauernde Mehrausgaben auf die Staatskasse zu übernehmen, sei doch wohl eine ernstere Sache, als vielfach angenommen zu werden scheine. Auch das Haus der Abgeordneten würde gewiss Bedenken tragen der Uebernahme einer solchen Mehrausgabe jemals zuzustimmen, wenn nicht eine bessere rechtliche Begründung, ein dringenderes Bedürfniss und ein dem ganzen Lande gleichmässiger zu Gute kommender Nutzen dafür geltend zu machen wäre. — Im Uebrigen war der Herr Regierungs-Commissarius zwar auch der Ansicht, dass es wünschenswerth wäre die Frage der Unterhaltungspflicht in Ansehung der für die Nation nothwendigen öffentlichen höheren Unterrichtsanstalten durch ein klares und bestimmtes, dem Bedürfniss wirklich abhelfendes und die freie Bewegung auf diesem Gebiete nicht hemmendes Gesetz zu baldigem Austrage bringen zu können; indess betonte er die Schwierigkeiten eines solchen Gesetzes, die um so grösser sein würden, wenn nicht von vornherein allen über das Mass des wirklich Nothwendigen und Billigen hinaus gehenden Vorschlägen die Unterstützung versagt bliebe. Aus diesem Grunde würden ebenso wie der Petitionsantrag auch solche Vorschläge nicht zu empfehlen sein, welche darauf abzielten dem Staat eine überwiegende und principale Verpflichtung zur Uebernahme des für das höhere Schulwesen ferner erforderlichen Mehraufwandes aufzuerlegen oder zugleich die mit der historischen freien Entwickelung dieses Schulwesens nothwendig überkommene Verschiedenheit in dem Masse des Staatsaufwands für die höheren Schulen der verschiedenen Landestheile und einzelnen Städte durch eine äussere, überall in demselben Procentsatze darstellbare Gleichmässigkeit der Staatsbeihülfen zu ersetzen.

Diesen Bemerkungen der Herren Regierungs-Commissarien gegenüber mass ein dem Ursprunge der Görlitzer Petition nahe stehendes Mitglied der Commission dem Umstande Bedeutung bei, dass der Anstoss zu diesen Petitionen von einer Commune gegeben sei, die für reich gelte und die für ihr Schulwesen immer in sehr befriedigender Weise gesorgt habe; denn dies zeige, wie dringend nöthig eine allgemeine gesetzliche Regelung dieser Angelegenheit bei den immer mehr steigenden Lasten der Communen jetzt geworden sei. Die Staatsregierung habe der Stadt Görlitz einen Zuschuss für ihre beiden höheren Lehranstalten verweigert, obwohl der Staat für das Görlitzer Schulwesen gar Nichts thue; dies sei für die Stadt Görlitz die Veranlassung zu dieser Petition gewesen, und das Verhältniss der Beitragspflicht, welches der Staat zu den Communen in Betreff der Gewerbeschulen eingegangen sei, habe dabei als ungefährer Massstab gedient. Dass gerade die Hälfte der Unterhaltungskosten vom Staat übernommen werden müsse, sei nicht das Wesentliche in den Petitionen; ihr Kernpunct liege vielmehr in der Forderung einer gesetzlichen Regelung der Unterhaltungspflicht in nächster Zeit, und dass die Erfüllung dieser Forderung zur Nothwendigkeit geworden sei, könne schon darum Niemand bestreiten, weil es Jeder wünschenswerth finden müsse, dass der anscheinenden Willkür von Oben ein Ende gemacht werde. Bei einer solchen Lage der

Sache könne es nicht entscheidend ins Gewicht fallen, wie hoch sich die Mehrausgabe des Staats belaufen würde, wenn man den Wünschen der Petenten entspräche; ein unabweisliches Landesbedürfniss müsse befriedigt werden, und man habe nur darüber zu befinden, wer dafür einzutreten habe, und wenn mehrere, in welchem Masse jeder von diesen. Nun lasse sich allerdings die von dem Herrn Cultusminister abgegebene Erklärung, dass er, wenn nicht das ganze Unterrichtsgesetz, so doch den auf das höhere Unterrichtswesen bezüglichen Theil desselben in der nächsten Session vorlegen werde, mit der geforderten Regelung der Beitragspflicht zur Unterhaltung der höheren Lehranstalten in unmittelbare Beziehung bringen; da jedoch jene Erklärung noch keine völlig sichere Aussicht biete, und da ausserdem Nichts davon verlaute, ob die zu erwartende Vorlage auch über den fraglichen Gegenstand Bestimmungen treffen werde, so empfehle es sich, auch unabhängig davon, eine Gesetzesvorlage über diesen Gegenstand, dessen Regelung nicht länger zu verschieben sei, schon für die nächste Session zu beantragen.

Nachdem sodann noch von einer andern Seite darauf hingewiesen worden war, dass die Frage der Unterhaltungspflicht von einer gesetzlichen Regelung des höheren Unterrichtswesens sich nicht wohl abtrennen lasse, und dass die Commission ihr Ziel ja auch erreiche, wenn das Haus der Abgeordneten das Verlangen ausspräche, dass in dem für die nächste Session in Aussicht gestellten Gesetzentwurfe über das höhere Unterrichtswesen auch die Frage der Unterhaltungspflicht zur Entscheidung gebracht würde, wurde von der Commission mit allen Stimmen gegen eine beschlossen den Antrag zu stellen:

> das Haus der Abgeordneten wolle beschliessen die Petitionen der Königlichen Staatsregierung zu überweisen mit der Aufforderung: in dem womöglich in der nächsten Session der Landesvertretung zur Regelung des höheren Unterrichtswesens vorzulegenden und von der Staatsregierung bereits in Erwägung genommenen Gesetzentwurfe auch die Frage der Unterhaltungspflicht zur Entscheidung zu bringen.

Berlin, den 8. Juni 1875.

Die Commission für das Unterrichtswesen.

---

5. Am 19. Juni d. J. wurde in Coburg in Gegenwart des Herzogs und der Frau Herzogin das neu errichtete Realschulgebäude, Ernestinum genannt, feierlichst eingeweiht. Die Coburger Zeitung bringt im Auszuge die Reden des Herrn Staatsrath Rose und des Herrn Director Klautzsch und giebt dann folgende Beschreibung des neuen Gebäudes:

Das Ernestinum.

Noch vor wenigen Jahren entzog sich das v. Wangenheim'sche Gartengrundstück auf dem Glockenberge durch seine Abgeschlossenheit und hohe Umzäunung den Blicken der Vorübergehenden, und nur Wenige kannten seinen hohen Werth. Heute ist es erschlossen, und Jedermann ist erstaunt über seine herrliche Lage und seinen landschaftlichen Reiz. Noch höher aber steigt sein Werth durch die Benutzung. Der Volksbildung ist der herrliche Platz gewidmet. Schon steht vollendet darauf das monumentale Gebäude der Realschule — das Ernestinum —, während an dem Ernst-Albertseminar rüstig gebaut wird. Eine herrlichere Stadterweiterung konnte hier nicht gedacht werden. Weithin sichtbar steigt der Bau empor — sein edler Zweck erweckt freudigen Stolz, freudigen Dank. — Das Ernestinum ist vom Baurath Streib erbaut und liegt

von Nord nach Süd der Stadt zugewandt. Es ist ein Sandsteinbau von 3 Stockwerken (150 Fuss Länge, 65 Fuss Breite, 50 Fuss Höhe) im gothischen Stil von sauberster Ausführung und in allen Theilen zweckentsprechend. Der Haupteingang und das Treppenhaus liegen im Mittelbau, an den höher gegiebelte Flügel sich anschliessen. Der nach Süden gelegene Flügel zeichnet sich aus durch 3 Spitzbogenfenster, welche durch 2 Stockwerke gehen. Ein Seiteneingang auf der Nordseite führt auf den Corridor, zwei Ausgänge von hier in die Gartenanlagen. Der Haupteingang bildet eine Halle, aus der man, einige Stufen steigend, durch zwei Spitzbogen in den Corridor tritt. Nach links hin führt derselbe in Classenzimmer und zur neiderweckenden Wohnung des Schuldieners, nach rechts schliesst sich den Classenzimmern der Hörsaal für Physik und Chemie mit seinen Cabinetten für Instrumente und Sammlungen an. Der Eindruck, den diese hohen Räume in Licht und Luft und bester Ausstattung von Tischen und Bänken (nach amerikanischem Muster) machen, ist so wohlthuend, dass man Schüler und Lehrer beglückwünschen muss. — Auf schönen breiten Granitstufen gelangt man in das erste Stockwerk. Hier befindet sich über dem Haupteingang das Zimmer des Directors, rechts und links daneben Classenzimmer. Der Flügel nach Norden enthält ausserdem eine Sammlung von ausgestopften Thieren, Skeletten, Mineralien u. s. w., sowie das Conferenzzimmer und die Bibliothek. — Der Flügel nach Süden enthält die Aula. Ein imposanter Raum von 30 Fuss Höhe, 30 Fuss Breite und 60 Fuss Länge, der von je 3 hohen Spitzbogenfenstern in Ost und West sein Licht erhält. Dem Eingang in die Aula gegenüber bietet die Südwand des Gebäudes eine ruhige grosse Fläche dar, die durch 2 Pilaster in 3 Felder getheilt ist.

Im Mittelfelde hängt das lebensgrosse Oelbild Sr. Hoheit des Herzogs von Gustav Schauer. Rechts und links daneben, von demselben nach W. Kaulbach's Entwürfen auf Goldgrund gemalt: die allegorischen, lebensgrossen Figuren Geschichte und Wissenschaft. Darüberhin zieht der Kaulbach'sche Fries — die Entwickelung der Menschheit bis zur Erscheinung des Christenthums — von Carl Beiersdorf jun. grau in Grau in Leimfarben gemalt. Ebenso gemalt schmücken Landes- und Stadtwappen zwischen den Fensterbogen den Fries. Eine kräftige Casettendecke in antikem Eichenholz und schön profilirtes Pannelwerk in derselben Farbe, woran sich die Rednerbühne schliesst, stimmen zu dem duftigen Grün der Wände ganz harmonisch und heben den Bildschmuck.

Eine Treppe höher gewährt ein Zutritt zu einer Galerie noch einmal einen schönen Gesammteindruck der Aula.

Im dritten Stockwerk liegt ausser den Classenzimmern nach Norden der Zeichensaal mit vortrefflichen Tisch- und Stuhleinrichtungen, daneben ein Zimmer für Vorlagen und Modelle.

Das Dachgeschoss birgt einen Raum, der mit geringen Unkosten noch zu einer Folge von Zimmern und Sälen umgestaltet werden kann — also der Zukunft sich aufbewahrt.

So ausgestattet, reiht sich das Ernestinum den besten Einrichtungen ähnlicher Anstalten an. Dankbar muss man die Tüchtigkeit derer anerkennen, die mitgeholfen haben an dem schönen Bau und seiner freundlichen Umgebung.

Glücklich das Land, in dem das Schöne sich mit dem Guten vereint!

VI. Personalnachrichten.

Der Lehrer Dr. Holtermann zu Elberfeld ist an der Gewerbeschule daselbst angestellt worden.

Vacanz.

Greifswald, R. S. I. O. (nebst Gymn.); Franz. und Engl.; Gehalt nach Vereinbarung.

Verantwortlicher Redacteur: Professor Dr. Max Strack.
Verlag von Otto Gülker & Cie. in Berlin.
Druck von Carl Jahncke (Franz Jahncke) in Berlin.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

III. Jahrgang. 1875. September.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des halben Jahrganges 8 Mark.
Beiträge werden an die Adresse der Redaction, Berlin S. W. (66 Kochstrasse), erbeten.
Nicht-Aufgenommenes folgt innerhalb 4 Wochen zurück.

I. Abhandlungen.

Betrachtungen über die landläufigen Vorwürfe gegen die Realschulen und ihre Grundgedanken.

Von Dr. H. Beck in Berlin.

V. Die Entstehung und Bedeutung der Begriffe »formale« und humane Bildung«.

Motto: Der Gedanke einer allgemein menschlichen Bildung durch formelle Entwickelung der Geistesvermögen an abstractem Inhalt hat sich durch die Erfahrung als wirkungslos oder schädlich erwiesen.

In der Realschulfrage spielen neuerdings die Begriffe »formale und humane Bildung« wieder eine grosse Rolle. Formale und humane Bildung wird dem Gymnasium zu- und der Realschule abgesprochen; damit wird jenes in den Himmel erhoben und dieser jede innere Berechtigung vollkommen abgesprochen. Ich war 8—9 Jahr Schulmann, dass ich es offen gestehe, ohne je beim Unterrichten an formale und humane Bildung zu denken, geschweige denn über sie zu denken. Anderen Lehrern ergeht es genau ebenso. Einer bezeichnet die formale Bildung als »pädagogische Seeschlange«, ein anderer gesteht, »er habe noch von keinem Weisen erkunden können, was formale Bildung denn eigentlich sei.« Das sind offene und darum ehrenwerthe Geständnisse; wie viele legen sich im Stillen dasselbe Geständniss ab! wie viele brauchen das Wort und bekunden durch die Anwendung, dass sie es nicht verstehen! Diese sind schlimm, wie schon Sokrates erfuhr; sie stellen sich Etwas zu wissen, da sie doch Nichts wissen; und wenn man ihnen beweist, dass sie Nichts wissen,

so werden sie sehr böse; in ihres Nichts durchbohrendem Gefühle entbrennen sie in Hass und Feindschaft und trachten dem, der sie zu dem durchbohrenden Bewusstsein gebracht hat, so oder so zu Schaden. Um dieser Hass und Feindschaft nicht zu erregen, bleibe verschwiegen, was Lebende unter formaler und humaner Bildung denken oder auch in der Meinung, dass die Sprache für sie denke, nicht denken.

»Es ist ein Majestätsrecht Münzen zu schlagen«. Worte sind wie Münzen; ein grosser Geist prägt sie und setzt sie in Umlauf. Selten sind sie aus so hartem Metall wie Theorie und Praxis, die durch zwei Jahrtausende noch heut das Gepräge deutlich zeigen, das König Aristoteles ihnen aufgedrückt. Für gewöhnlich sind sie aus so weichem Metall, dass das ursprüngliche Gepräge sich bald abschleift, abschleift bis zu völliger Unkenntlichkeit, dass nur der Münzkenner aus einzelnen Zeichen mühsam ihr ursprüngliches Gepräge und ihren ursprünglichen Werth festzustellen vermag. Formale und humane Bildung sind solche abgegriffene Münzen; ja noch mehr, auch das Bisschen Silber, das ihnen beigemischt war, ist abgeschliffen, und nur das Kupfer ist geblieben, also, dass sie alten Silbergroschen nicht unähnlich sind.

Formale Bildung bedeutet Uebung der Geisteskräfte. Gut; das scheint einfach und klar, ist aber um Nichts einfacher oder klarer. Was heisst denn Uebung der Geisteskräfte? wie übt man sie und wodurch? Bekanntlich wissen die Philosophen selbst nicht, was Philosophie ist; und ein Professor der Philosophie half sich vor — Studenten mit dem Seitensprunge, dass er sagte: Habe Philosophie, so weisst Du, was Philosophie ist. Just so viel wie diese Erklärung der Philosophie ist jene der formalen Bildung werth, nämlich gar Nichts; sie ist eine Wort-, keine Sacherklärung; sie mag Verbalisten genügen, Realisten genügt sie nicht; diese sagen mit Goethe: »Begriff und Anschauung fordern sich wechselsweise«, und mit Schleiermacher: »Kein Auffassen ist vollkommen, wenn es nicht zugleich sinnlich ist«; jene bilden sich ein: »Wer das Wort hat, hat auch die Sache«.

Was ist humane Bildung? Human heisst: menschlich. Was hat es für einen Sinn: menschliche Bildung? Sagt man: allgemein- oder rein-menschliche Bildung, so klärt man den Begriff ebenso, wie wenn man vor wissenschaftlich ächt oder rein setzt. Worte, Wortschälle, die die meisten papageienmässig nachplappern, bei

denen sie sich Nichts denken, weil sie keine Anschauung damit verbinden! Aber es gab eine Zeit, wo man mit diesen Worten eine Anschauung verband und wo diese Worte Etwas bedeuteten. Die Anschauung, die jene Zeit unmittelbar gewann, werden wir am leichtesten und unmittelbarsten wieder gewinnen, wenn wir Menschen jener Zeiten Zustände ihrer Zeit schildern hören. Es sind das Bilder aus der deutschen Vergangenheit, die ich um so lieber vorführe, als sie uns die Entstehung unserer Realschulen erklären und rechtfertigen; es wird sich zeigen, dass gerade die formale wie die humane Bildung Begriffe sind, die dem pädagogischen Realismus und der Realschule erb- und eigenthümlich gehören, dass hier eine ähnliche Entfremdung und Wiedergewinnung stattfindet wie auf dem Staats- und Rechtsgebiete mit der Rechtsprechung durch das Volk (statt durch gelehrte Richter) und der Selbstverwaltung, die von England über Frankreich als ganz neue Gedanken und Erfindungen importirt wurden, bei näherem Zusehen als deutsche Gedanken sich auswiesen.

Wenn formale Bildung Uebung der Geisteskräfte bedeutet und auf diese ein besonderes Gewicht gelegt wurde, so hat es wohl Zeiten gegeben, in denen die Geisteskräfte durch den Unterricht nicht geübt wurden.

Wenn humane Bildung menschliche Bildung bezeichnet, so hat es wohl Zeiten gegeben, wo die Bildung selbst und der Weg zur Bildung, der Unterricht, unmenschlich, inhuman war.

Diese Zeiten liegen nicht so gar weit zurück, sondern nur wenige Menschenalter. Lassen wir uns schildern, zunächst wie es in Volksschulen oder den »gemeinen deutschen Schulen« in Stadt und Land aussah, dann in den »lateinischen Schulen«. Snethlage, Gymnasial-Director in Hamm (Ueber den gegenwärtigen Zustand der niederen Schulen 1798) habe zunächst das Wort: »Zuerst fallen uns die Schulzimmer auf; sie sind überall für die Anzahl der Kinder zu niedrig und zu eng. Eine stinkende, mephitische Luft*), die höchst selten durch ein kleines Fenster erneuert wird, erfüllt das ganze Zimmer und setzt die

*) Demokrit, 3, 209: »Es scheint, bei Regulirung der Besoldungen habe man die Ausdünstungen junger Leute als pars salarii angesehen, die dem Lehrer ein hohes Alter bereiten sollen, woher auch rühren mag, dass die Schulstuben so klein, enge und niedrig sind; so bleiben die heilsamen Ausdünstungen desto besser beisammen«.

Kinder in eine Art von Apathie, die alle Kräfte des Körpers und der Seele lähmt. Ein Fremder, der von aussen herein tritt, glaubt auf der Stelle eine Ohnmacht zu bekommen. In dieser verpesteten Luft müssen die armen Geschöpfe des Tages 5 bis 6 Stunden zubringen. Es bedarf wohl keines Beweises, wie zerstörend eine solche eingeschlossene, mit den schädlichsten Dünsten angefüllte Luft für die Gesundheit ist. Sie spannt durch ihre feuchte Lauheit die Nerven ab, schwächt die Lunge und verdickt und verunreinigt die Masse des Geblütes, so dass im zartesten Alter, welches am wenigsten solchen Uebeln zu widerstehen geschickt ist, die edelsten Theile allmählich gelähmt und endlich gar zerstört werden. Siehet man gleich die traurigen Folgen hiervon sofort nicht, so verdanke man das wieder der Güte des Schöpfers, der in die Maschine des menschlichen Körpers so wunderbare Kräfte legte, die zur Wiederherstellung derselben immer thätig sind. Eine Hauptursache aber, dass bei Weitem die grössere Zahl der Menschen vor dem 30. und 50. Jahre stirbt, mag wohl die verdorbene Luft sein, welche die Kinder Jahre lang in den engen Schulzimmern einathmen müssen. — — Wer sich etwa aus den angeführten Gründen noch nicht davon überzeugen kann, der gehe in die erste beste Bürger- oder Dorfschule und halte sich ein paar Stunden darin auf, so wird er sich gewiss durch die allmähliche Abspannung seiner Nerven und durch die Beklemmung seiner Brust aus eigener Erfahrung von der Wahrheit meiner Behauptung leicht überzeugen können. Auch sieht man den Kindern schon auf den Gesichtern die Muthlosigkeit und Entkräftung an; und das frohe Geschrei, welches bei dem Herausgehen aus der Schule, wo sie wieder Gottes freie Luft schöpfen, ertönt, verkündigt genugsam den martervollen Zustand, worin ihr Körper und ihre Seele waren«. Nachdem er dann die Fürsten an die volkswirthschaftlichen Interessen, die Eltern an die Elternliebe gemahnt und die Unzulänglichkeit der gebrauchten Bücher dargethan, fährt er über die Lehrweise fort: »Sobald ein Kind mit Angst und Schrecken durch ein ewiges Hersagen von vorne und hinten die Buchstaben, ohne auch im geringsten auf den Unterschied aufmerksam gemacht zu sein, endlich kennen gelernt hat, so fängt es an das Vater-Unser, die zehn Gebote u. s. w. zu buchstabiren. Macht es dabei Fehler, so wird es gewöhnlich mit Ohrfeigen, die sein Gehör betäuben, oder mit anderen ebenso schädlichen körperlichen Strafen zurechte

gewiesen, bis es endlich unter vieler Marter dahin kommt, dass es in dem Evangelienbuche zu lesen anfängt. Dies Lesen der Kinder, da eines nach dem andern zum Lehrer kommen und sich neben ihn stellen muss, geschieht gewöhnlich während der Zeit, da derselbe entweder Federn schneidet oder für die grösseren Schüler Vorschriften macht. Selten bemerkt er dabei, ob die Kinder recht oder fehlerhaft lesen, die auch wohlbedächtig, da sie ihrer Sache nicht gewiss sind und bei jedem Fehler den strafenden Arm des Lehrers fürchten, nur so Etwas dahermurmeln, bis ihre Lection geendigt ist*). Die grösseren und am weitesten geförderten Schüler lesen in der Bibel, aber ohne Auswahl, es sei denn, dass der Lehrer um die Geschicklichkeit derselben auf die Probe zu stellen, ein Namenregister oder sonst ein Capitel aushöbe, worin viele fremde Namen vorkommen, und wobei er Gelegenheit hat diejenigen, welche einen Namen fehlerhaft aussprechen, mit pedantischer Miene zurechte zu weisen; sonst geht es nach einander fort, erst im Neuen, dann im Alten Testamente. Von den grösseren, die zum Prediger in die Katechisation gehen, werden auch die Antworten des Katechismus, versteht sich ohne Verbindung mit den Fragen auswendig gelernt und dann so schnatternd hergesagt, dass ausser dem Lehrer kein Mensch ein Wort davon verstehen kann. In der Zeit, dass der Lehrer sich mit den grösseren beschäftigt, werden die kleineren angewiesen in ihre Bücher zu sehen. Weil aber das, was sie sehen, ihnen ebenso unverständlich ist als einem Laien die hebräische Bibel, so ist es ganz natürlich, dass die armen Geschöpfe einen solchen Anblick nicht lange ertragen können; sie plaudern dann oder spielen — das Vernünftigste, was sie unter solchen Umständen thun können —, welches aber, sobald der Lärm zu gross ist, nachdrücklich geahndet wird. — Das Schreiben und Rechnen wird bloss mechanisch geübt, ohne dass auf Entwickelung der Begriffe so wenig hier als überhaupt bei dem ganzen Unterrichte die ge-

*) An anderer Stelle: »Man denke sich in die Lage eines schüchternen Kindes, welches seiner Sache, wie natürlich, ganz ungewiss ist, und doch bei jedem Fehler, den es macht, gleich eine Ohrfeige oder andere harte Strafe fürchten muss. Zum Glück dauert dieser Zustand nicht lange und höchstens ein paar Minuten, weil es der armen Geschöpfe viele giebt, die auf diese Art gefoltert werden müssen; sonst würde vollends die Menschheit im Menschen getödtet werden.«

ringste Rücksicht genommen würde. — Die in den meisten Schulen eingeführte Disciplin gründet sich, ausser den gewöhnlichen Ohrfeigen, auf die Allgewalt des Stockes, oder auch je nachdem der Scharfsinn des Lehrers in Erfindung schmerzhafter Strafen geübt ist, auf andere sinnreiche Mittel den armen Kindern das Leben zur Qual zu machen, z. E. auf Erbsen neben einem warmen Ofen knieen oder dergleichen eines Unmenschen würdige Martern, wobei dann noch wohl der Lehrer, sobald der Schmerz sich in allen Muskeln des Gesichts eines solchen armen Geschöpfes ausdrückt und es vor Pein winselt, gewöhnlich der erste ist, der seiner spottet und die ganze Schule auffordert einmal die lächerlichen Gebärden des Affengesichts anzusehen! — In manchen Schulen ist es üblich, dass, wenn die Knaben den Katechismus bei aller Mühe sich nicht in den Kopf arbeiten können, sie des Sonnabends, wenn er hergesagt wird, die Posteriora entblössen und — um sie desto mehr zu beschimpfen — gerade den Mädchen zuwenden müssen, in welcher alles Schamgefühl empörenden Stellung sie von dem Lehrer gegeisselt werden. — Dies ist eine getreue Darstellung der Einrichtung unserer niederen Schulen, nicht nur in Westfalen, nein in ganz Deutschland und in ganz Europa. — Gegen 100 schlechte Schulen, die mehr oder weniger, doch gewiss im Ganzen, dem Bilde ähnlich sind, welches ich davon entworfen habe, giebt es kaum 5 gute, mit geschickten, treuen und menschenfreundlichen Lehrern besetzte Landschulen. Es ist freilich unbegreiflich, wie ein solcher, in jeder Rücksicht trauriger, abgeschmackter, widersinniger, alles Menschengefühl empörender und für die Menschheit schimpflicher und entehrender Zustand — so lange hat dauern können. Man sollte fast glauben, dass nie ein vernünftiger und gefühlvoller Mensch in solche Schulen käme. Um das stumme Vieh bekümmert man sich ja viel mehr! — — Und junge Menschen, die einst Gatten oder Gattinnen, Väter oder Mütter, Vorsteher einer Landwirthschaft und Mitglieder eines Staats werden sollen, überlässt man einer tollen Einrichtung und dem Eigensinne und der Laune eines Mannes, der geschickter wäre Papageien sprechen zu lehren als das Herz und den Verstand eines Kindes zu bilden? —

»Vergleicht man die Anlagen der menschlichen Seele, ihre allmähliche Entwickelung, erst durch die Organe der Sinne, darnach durch Vergleichen, Unterscheiden, Trennen und Zusammen-

setzen der durch die Sinne erhaltenen Vorstellungen und daraus sich bildenden Begriffe und endlich durch die Anregung und Belebung der moralischen Gefühle mit der oben angeführten Methode und den Lehrgegenständen der gewöhnlichen Schulen, so wird man sich leicht überzeugen können, dass Alles darauf angelegt ist diese Anlagen zu unterdrücken und, wenn das nicht ganz möglich ist, ihnen wenigstens eine ganz schiefe und falsche Richtung zu geben«. — »In Rücksicht der intellectuellen Anlagen des Menschen geschieht gar Nichts in den Schulen; keine einzige Fähigkeit wird gebildet, keine deutliche Vorstellung den Kindern beigebracht, kein Begriff entwickelt«. — —

»Von dem, was Menschen an Menschen knüpft, was ihnen wohlwollende und leutselige Gesinnungen, was ihnen gegenseitige Achtung und Zutrauen einflössen, was sie zum Mitleiden, zur Duldung und allgemeinen Menschenliebe stimmen, was sie zur Thätigkeit, Arbeitsamkeit und weisen Sparsamkeit ermuntern, was ihrem Herzen die Tugenden der Gerechtigkeit, Treue, Redlichkeit und Versöhnlichkeit einprägen kann, kurz von alle dem, was die Menschen human*) macht, davon fällt auch kein Wort in den Schulen vor. Man zeige mir in den gewöhnlichen Schulen auch nur eine einzige Einrichtung, nur eine einzige Massregel oder Anordnung entweder in Rücksicht der Gegenstände des Unterrichts oder der Methode, die nur auf die entfernteste Art mit Humanität oder Moralität in Beziehung stände. Die ganze Ausbeute, die also ein Kind von einem 6—8jährigen Unterricht erhält, besteht in etwas schlechtem Lesen und noch schlechterem Schreiben, wovon es im Grunde sein ganzes Leben hindurch einen sehr unbedeutenden Nutzen hat. — Für diesen unbedeutenden Vortheil, wenn er ja einer sein soll, werden nun die Kinder Jahre lang gemartert und gequält; dafür werden die Kräfte des Körpers gelähmt; dafür wird der so wohlthätige Thätigkeitstrieb unterdrückt und gedankenlose Trägheit und Indolenz an dessen Stelle gesetzt; dafür werden die Fähigkeiten des Verstandes im Keime geknickt und ihnen eine ganz schiefe, durch Vorurtheil, Aberglauben und Irrthum missleitete Richtung gegeben; dafür werden endlich die zur Moralität und Humanität bestimmten Anlagen des Herzens geschwächt und ver-

*) Bei Snethlage selbst fett gedruckt.

krüppelt und dagegen den falschen Auswüchsen der Immoralität und Brutalität Nahrung und Gedeihen gegeben!! —« Die Aufgabe der Schulen bezeichnet er mit folgenden Worten: »Man belehre das Kind gründlich, so viel es die Zeit erlaubt, über seine höhere Bestimmung als Mensch und mache es zugleich vorzüglich mit denjenigen Kenntnissen bekannt, die ihm in seinem Stande und in seinen Verhältnissen den grössten Nutzen schaffen«. In der näheren Bestimmung dessen, was demnach zu lehren ist, kommt folgender für unsern Gegenstand wichtiger Satz vor: »Wie aber, möchte man fragen, soll denn gar Nichts von Menschenrechten und den Verhältnissen gelehrt werden, worin der Unterthan gegen den Landesherrn steht?«

Hören wir nach Snethlage den edlen Karl Wilhelm v. Türk*). »Man versetze sich einmal in eine solche Schule. Eine verpestete Luft kommt uns gleich beim Eintritte entgegen; diese und die grösste Unreinlichkeit empören schon unser Gefühl [die Schulstube dient, sagt er an anderer Stelle, zugleich als Wohnzimmer, Werkstätte des Lehrers und als Stall für sein Federvieh; nicht selten ist das Haus des Schulmeisters das schlechteste im Dorfe]; der Schulmeister, der elende, ärmliche, unwissende Mensch, dem Reinlichkeit, wahre Zucht und Ordnung, dem die Gefühle der Menschheit fremd sind, auf dessen Gesichte sich der Widerwille und die Langeweile seines Geschäftes mit unverkennbaren Zügen darstellen, mit der Nadel oder wohl gar mit dem Webestuhl beschäftigt, lässt nun die Kinder buchstabiren, er lässt sie lesen; unser Ohr wird beleidigt, unser Innerstes empört sich gegen ein solches Lesen; vergebens suchen wir in

*) Die meisten meiner Leser haben den Namen wohl kaum je gehört, und doch war v. Türk einer der thätigsten und tüchtigsten Schulmänner der Pestalozzi'schen Schule, verdankt die Mark Brandenburg ihm vornehmlich nicht nur die Blüthe ihres Volksschulwesens, sondern auch die Gründung der Gewerbe-Akademie; doch war er einer der edelsten Menschenfreunde, der seinem Wahlspruche »Lasset uns Gutes thun und nicht müde werden« nicht bloss nachdachte, sondern auch nachthat mit Aufopferung seines und seiner Gemahlin bedeutenden Vermögens; er hat allein drei Waisenhäuser in und bei Potsdam gestiftet. — Die im Text angeführten Worte sind seiner Schrift »Ueber zweckmässige Einrichtung der öffentlichen Schul- und Unterrichtsanstalten als eines der wirksamsten Beförderungsmittel einer wesentlichen Verbesserung der niederen Volksclassen. 1804« entnommen. Die Schrift bezieht sich besonders auf Meklenburg, Pommern, Brandenburg u. s. w.; sie ist dem Kaiser Alexander gewidmet und trägt das Motto: »Nicht mir, sondern den Brüdern«.

den Augen der Kinder auch nur eine Spur der Freude an diesem Unterrichte, in dem Gesichte des Schulmeisters auch nur einen Zug der Theilnahme an dem Fortschreiten seiner Zöglinge. Missmuthig, mit dem Gefühle des innigsten Mitleids mit dieser anscheinend absichtlichen Verdrehung und Verbildung der werdenden Generation werden wir eilen einen Ort zu verlassen, an welchem jede Minute uns peinlich war, und wo doch eine beträchtliche Anzahl von Kindern, für diese unangenehmen Eindrücke noch empfindlicher als wir, ihrem nachtheiligen Einflusse ganz hingegeben, 6 ganze, schreckliche Stunden des Tages aushalten müssen! Man sieht auf luftige, geräumige Ställe für das Vieh, auf tüchtige Knechte und Mägde zu dessen Wartung, auf Reinlichkeit — der Gutsherr besucht nicht selten selbst seine Ställe, tadelt, bessert und ordnet an, wo es fehlt — aber die Schulstube, wo seine künftigen Untergebenen erzogen, gebildet werden? — Es sagte einst ein würdiger Menschenfreund: Man fordere doch für die Menschen vorerst — nicht Menschen- sondern Pferde-Rechte, so wird's schon gut um sie stehen. Was sollen also die Kinder in solchen Schulen lernen, wird hier nicht vielmehr Geist und Herz und Körper verdorben werden?« — — In einer Schilderung der geistigen und sittlichen Eigenschaften des Landvolkes heisst es: »Sie sind weder in Rücksicht der Bestimmung, die man ihnen giebt, noch in Ansehung ihrer Bildung über das Vieh erhaben, mit dem sie das Feld bestellen; nie werden sie zur Würde des Menschen sich emporschwingen. — — Hat etwa der Landmann keine Ansprüche auf Menschenglück und Menschenwürde*); bildet er, wie in Indien, eine eigene Kaste, von dem höchsten Wesen zu Armuth, Elend und Sklaverei, zum Dulden und Leiden auf ewige Zeiten verurtheilt?«

*) Das ist christliche Gesinnung; wo das Christenthum That wird, nicht in Theologie erstarrt und erstirbt, da veredelt es die Menschen. Man vergleiche mit Türk's Worten die des Dr. Hirth (s. C.-O. 1874 S. 325): »Wer es nicht vermag mit der nöthigen Ausrüstung zur Theilnahme am höheren Culturleben sich die bürgerliche Selbständigkeit zu gründen, an dessen Erhaltung hat die Gesellschaft kein Interesse; es ist erwünscht, dass er ohne Nachkommen bleibe, dass er die unfähige Existenz nicht vererbe«. Derartige Anschauung ist nicht nur roh und »spartanisch«, wie Dr. H. selbst sie bezeichnet, sondern sie steht volkswirthschaftlich unter dem Bauernverstande. Denn der Bauer wirft kein Kalb, weil es schwach ist, auf den Mist; wie viel höheren Capitalwerth hat ein Mensch als ein Kalb!

Er schliesst seine Darstellung der vorhandenen Schulzustände mit den Worten: »Es ist nicht die Frage, ob es leicht oder schwer sei dem Volke zu helfen, sondern ob man könne ein Mensch sein und es so lassen, wie es ist?« Als Ziel des Unterrichts gilt ihm: »Menschen bilden und jede Kraft im Menschen entwickeln; die Erziehung muss die Kinder ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen zu moralisch guten, thätigen, an Körper und Geist gesunden und beide zu brauchen geschickten Menschen bilden; sie muss den Menschen zur Selbständigkeit, zur Ausdauer, sie muss ihn dahin führen, dass er fremder Hülfe entbehren lerne«.

Aus den angeführten Stellen ist klar, was humane (menschliche) und formale Bildung bezwecken und was sie besagen wollen. Das Wort formal selbst kommt zwar bei beiden Schriftstellern kaum vor, aber die Sache und der Begriff ist da. Ich denke, das Betonen der formalen und humanen Bildung hatte einen Sinn, sogar einen sehr vernünftigen.

An formaler und humaner Bildung fehlte es aber in den höheren Schulen, den lateinischen, Gymnasien und wie sie sonst sich nannten, nicht minder. Es geht gar zu vielen Leuten unserer Zeit mit ihrer Anschauung über die Gymnasien wie jenem preussischen Obersten von Anno 1806, der nach einem geschichtlichen Vortrage den Redner fragte: »Flunkern Sie auch? Ich habe immer gedacht, es sei immer und überall so gewesen wie bei uns im Preussischen.« Einige Bilder mögen auch hier lebendige Anschauung geben, und Urtheile von Zeitgenossen über die angeblichen Verdienste dieser Schulen sie begleiten.

Zunächst belehre eine Stelle aus Snethlage's Schrift »Ueber die Umschaffung der lateinischen Schulen in Realschulen, Hamm 1800« darüber, wie viel Arten lateinischer Schulen es gab, und wann sie umgestaltet wurden oder zu werden anfingen. »Unter lateinischen Schulen verstehe ich hier nicht die höheren Lehranstalten oder Gymnasien, welche gewöhnlich aus vier, fünf bis sechs Classen bestehen, und worin ein stufenweise fortschreitender Unterricht nicht nur in den gelehrten Sprachen und denjenigen Kenntnissen, welche zur zweckmässigen Vorbereitung für die Universität erforderlich sind, sondern auch in solchen Wissenschaften ertheilt wird, die jedem Menschen, dem Kaufmann, Künstler oder welche auch sonst seine Bestimmung sei, zu seinem künftigen Glücke und zur weisen Betreibung seines Geschäftes

nöthig und nützlich sind. [Bekanntlich geht jetzt eine starke Strömung dahin die Gymnasien von allen ihrem ursprünglichen Zwecke fremden Elementen zu entlasten und sie zu reinen Vorbereitungsanstalten für die Universität zurückzubilden; man darf auf die Neugestaltung neugierig sein und nebenbei fragen: welchen Zweck verfolgt die Universität und die Wissenschaft? führt Universität und Wissenschaft aus dem Leben oder ins Leben?] Diese Institute haben bereits seit zwanzig Jahren, wenigstens grösstentheils *), eine den Zeitbedürfnissen entsprechendere Verbesserung erhalten, und da, wo dies der Fall noch nicht sein sollte, würde sie doch leicht zu bewirken sein. Nur die lateinischen Trivialschulen in den kleinen Städten sind noch fast alle in der nämlichen Verfassung, welche sie vor hundert und mehreren Jahren hatten.

In diesen sogenannten lateinischen Schulen — denn ausserdem giebt es noch in jeder Stadt für jede Confession deutsche Schulen, welche von den Kindern der geringeren Volksclassen besucht werden, — wird die lateinische Sprache fast ausschliessend und ganz allein gelehrt. Wissenschaftlicher Unterricht kommt darin fast gar nicht vor, und wenn gleich dieser oder jener vernünftigere Lehrer ihn einzuführen wünscht, so findet er bei der Scholarchie, die noch zu sehr am Alten klebt, gewöhnlich Hindernisse und Schwierigkeiten.« Die Lehrer waren meist Theologen, die ihren Beruf verfehlt hatten und im Schulamte so zu sagen sitzen geblieben waren. »Wer nur etwas Griechisch und Lateinisch versteht, der qualificirt sich auch zum Lehrer an den höheren Schulen, und weil der Theolog auch hierin einige Kenntnisse besitzen muss, so melden sich diejenigen aus diesem Stande gewöhnlich zu Schulstellen, welche keine Pfarre erhalten können oder sonst sich nothgedrungen dazu bequemen müssen. [Dennoch haben nicht wenige Theologen sich um das Schulwesen hochverdient gemacht, und gerade Theologen die Realschulen ins Leben

*) S. 21 rühmt er, dass »wir doch auch in dieser Hinsicht im Preussischen, wo überhaupt alle guten Vorschläge und Anstalten leicht Aufnahme und Beförderung finden, weiter als in manchen anderen Ländern vorgerückt sind«. Es war eben die Zeit Friedrich's des Grossen, der selbst überall das Nützliche und Zweckmässige suchte, und nach dessen Vorbild die Hecker und Gedicke, Snethlage und Resewiz wirkten und die Schulen nach Rücksichten der Zweckmässigkeit und Nützlichkeit gestalteten. Ein herrlicher Geist das! und auch ein solcher, der Klarheit des Zieles und Festigkeit des Auftretens giebt.

gerufen; ich erinnere an Comenius, Franke, Semler, Hecker, Spilleke, Herder, Schleiermacher. Der Realismus ist eben, wie ich weiterhin zeigen werde, der Protestantismus in der Schule.] Wie viel aber der Theologe von dem, was er auf Universitäten gelernt hat, in der Schule gebrauchen könne, das wird durch den Erfolg seines Unterrichtes zu sichtbar, indem derselbe gewöhnlich auf diese beiden Sprachen eingeschränkt und dasjenige, was etwa noch sonst nach dem bei der Schule zu Grunde liegenden Plane gelehrt werden sollte, auf die Seite geschoben wird. — — Dieser Zustand der lateinischen Schulen bringt dem Staate nicht nur keinen Nutzen, sondern offenbaren Schaden. Denn wenn junge Leute bis ins 14. Jahr bloss mit der Erlernung einer todten Sprache, die sich nur, leider noch zum öfteren, nach einer elenden Methode, über Wörter und grammatische Regeln erstreckt, beschäftigt werden, und dabei Kopf und Herz leer bleiben, so sind sie nur für schlechte Grundsätze und überspannte Begriffe desto empfänglicher. — — Hieraus folgt, dass Schulen, worin die jungen Leute bloss mit einer todten Sprache beschäftigt werden, in unseren Zeiten nicht nur völlig unnütz und zwecklos sind, sondern durch den Mangel an den nöthigen Sachkenntnissen und Belehrungen sowohl für den einzelnen Menschen als für den ganzen Staat höchst schädlich und verderblich werden.« An ideale und formale Bildung hat Snethlage offenbar nicht gedacht, sonst musste er sie an den Zöglingen dieser Lateinschulen bemerken. Auch Justus Möser — ich habe die Stelle C.-O. 1873 S. 229 ganz mitgetheilt — nennt diese Lateinschulen »Nothställe *), worin die Eltern die wilden Knaben alle Tage sechs bis acht Stunden sicher aufstallen können« — fand, dass diese Jungen nichts weniger als geistig geübt und mit Idealen erfüllt ins Leben traten; er meinte mit Resewiz, Herder, Gedike, Snethlage: »Der Mensch kann unmöglich ganz müssig sein, und wenn er nichts Nützliches eingesammelt hat, muss er auf unnütze, thörichte und schädliche Dinge verfallen, die seinen Geist entehren, sein Gemüth verderben.« Die Nichtsnutzigkeiten, Rohheiten, Tagediebereien der Studenten schrieben sie alle dem Umstande zu, dass deren Kopf und Herz leer sei.

*) Aehnlich Demokrit: »Die Eltern sehen die Schule als Gemeintrift an, wohin man das Vieh jagt, um indessen den Stall zu reinigen und des lästigen Geblökes überhoben zu sein.«

Doch von Urtheilen über die Gymnasien, Lyceen und lateinischen Schulen zurück in sie!

»In öffentlichen Schulen war, sagt Weber — Demokritos 3, 197 — die Grammatik Alles; wer dachte an wissenswerthere Dinge oder gar an Grammatik der Tugend? Man musste Latein lernen, wäre es auch nur gewesen, um seinen casum richtig zu setzen *); die Lehrer selbst kannten nichts Besseres, nicht einmal Deutsch und deutsche Classiker, — und ich hatte auf dem Gymnasium Verdruss davon, dass ich äusserte: Vom Rector lasse ich mir mein Griechisch und Latein gern corrigiren, aber nicht mein Deutsch, das verstehe ich besser! — Der Napf der Katechismusmilch und die Kartoffelmast des Gesangbuchs stand neben dem Pumpernickel der lateinischen Grammatik, Vocabeln und Seybold's Sprüchwörtern. Knaben, zu Handwerkern bestimmt, mussten Latein und Griechisch mitlernen; anderwärts war der, der nicht gerade Theologie studiren wollte, frei vom Griechischen. Einer meiner Mitschüler ist gegenwärtig Holzhacker u. s. w. — — Wie weit müssten es gute Köpfe bringen, wenn man sie in den acht bis zehn Schuljahren, wo noch Alles frisch und von keiner Leidenschaft zerstreut ist, Sachen — statt Wörter — lehrte! Eheu! Eheu! — — Ist es nicht lächerlich unsere Schulen noch heut Gymnasien zu nennen, wo sich Knaben eher krumm sitzen und blass und bleich lernen müssen, während der Körper vergessen oder verkrüppelt wird? **) — — In diesen Gymnasien sammelt oft schon der Geist sogar Prätensionen, die nirgends empfehlen, und diese Schülererziehung geht, wie die frühere einsame Klostererziehung, oft zeitlebens nach und unterscheidet zeitlebens von dem Manne, den Stadt und Gesellschaft in guten Familien, Höfe, Welt, Reisen und ein Privaterzieher von Kopf und Herz gebildet haben. — — Wie lange ist's, dass der Hauptunterricht (der grossen Masse des Volks) in Luther's Katechismus bestand? Neben dem

*) Dieser Grund wird in jener Zeit öfter angeführt; unsere Leser kennen ihn schon aus Gedike (C.-O. 1874 S. 434.). Er scheint in jener Zeit so allgemein gewesen zu sein wie heut der der formalen Bildung, die mit der Grammatik gerade am wenigsten erzielt wird.

**) »Wie? Gymnasium nennen die jetzigen Menschen die Stätte, wo die Jugend versitzt, ach! wo der Körper verdirbt? Den Ort, wo er wurde geübt, bezeichnet der Name. Bei den Hellenen war That, aber wir reden davon.» (König L. v. B.) Auf das Eis gehen und im Flussebaden wurden als gefährlich mit harten Schulstrafen bedroht.

Katechismus liefen Gesangbuchslieder und die sieben Busspsalmen, etwas Schreiben und Rechnen (das Beste) und für Grössere Bibel und Fragbüchlein voll dogmatischen Sauerteigs; das meinige, das ich als Knabe von 9—10 Jahren niederschrieb, enthält 958 (neunhundert acht und funfzig) solcher Fragen und Antworten, die auswendig gelernt sein mussten! und auch auf dem Gymnasium herrschte Seiler — es wurden theologische Ferienthemas aufgegeben. — — Ueber das unsinnige Auswendiglernen der Lang'schen Grammatikregeln*) bekamen zwei meiner Schulkameraden, deren einer zum Metzger und der andere zum Jäger bestimmt war, in einem Monat mehr Prügel als im ganzen Jahr die Soldaten der ganzen Hohenlohe'schen Armee! — — In den alten Schulen war viel Schlendrian, viel Pedanterei und viel Reliquien der Klosterschulen, — man lehrte alte Sprachen, aber arbeitend, nicht spielend; neuere Sprachen, selbst die Frau Muttersprache, beachtete man gar nicht, noch weniger schöne Wissenschaften, Geschichte und Natur, am allerwenigsten Anstand und feinere Welt; — und doch gingen aus diesen Schulen gediegene Männer hervor? Die Gewöhnung zur Arbeit und Ordnung verbesserte die Uebel der Pedanterei, während die Gewöhnung an die Zerstreuungen der Erwachsenen unserer besseren freiern Erziehung ihr Gutes benimmt. Die Alten arbeiteten zu viel auf das Gedächtniss hinein, wir zu wenig, und doch sind die Musen Töchter der Mnemosyne. Medio tutissimus ibis!« »Weil nichts Nützlicheres, auch nichts Nöthigeres bei der Schule als die Uebung der lateinischen Sprache«, wie es in einer alten Schulordnung bei F. A. Wolf cons. schol. S. 154 heisst, so wurde selbst in protestantischen Schulen lateinisch gebetet, die Bibel lateinisch gelesen, der Katechismus lateinisch gelernt.

Pufendorf, der die Fürstenschule zu Grimma besuchte, schrieb von deren Unterrichte: »Insgemein plagen sie die jungen Leute mit ihren Grammatiken, Logiken, Rhetoriken u. dergl. Bärenhäuterei, dass sie die beste Zeit Nichts lernen. Gott aber gab mir zu Grimma ein, dass ich denselben Quark fahren liess und las sofort brave Autors, ungeachtet mir Magister Brodkorb

*) Wie interessant wäre es nicht die damals gebrauchten Schulbücher zu durchblättern! Ich komme immer wieder auf die Nothwendigkeit zurück die Lehrmittel verschiedener Zeiten und Völker zu sammeln. Eine solche Sammlung wäre ungleich lehrreicher und anziehender als die so vieler alten Scharteken, Töpfe und Pfähle.

etlichemal Maulschellen derowegen gab.« »Dem elenden Chrienmachen, bestätigt Resewiz, bei noch leerem Kopf haben wir die schalen Schwätzer zu danken.«

In Summa: Von Uebung des Geistes war auch in diesen Schulen wenig oder gar nicht die Rede, es sei denn, dass man die einseitigste Gedächtnissthätigkeit, das Anfüllen mit lateinischen Vocabeln, Phrasen, Regeln, ciceronischen Feinheiten (vgl. Gedike 1, S. 20) dafür ansieht. Nach Demokrit wurde $\frac{3}{4}$ der Kinder dumm geprügelt; man wird nicht fehlgreifen, wenn man annimmt, dass von dem letzten Viertel $\frac{1}{3}$ es durch das Latein wurde, und dass das letzte Achtel lange brauchte, bis es seinen natürlichen Verstand wieder erhielt und die lateinische Staupe verwand, wenn es sie je ganz verwand. Aber auch von Humanität war nicht viel zu spüren, weder in der Bedeutung von Menschlichkeit noch von Menschheit, so viel man sich auch mit den humaniora spreizte. Die Menschlichkeit in der Behandlung der Schüler, die Verwandlung der »Marterstuben« in »Freudenstuben« lernten die lateinischen Schulen von den Realisten und Philanthropen*); sie suchten mit diesen den Bakel zu ersetzen durch natürliche und menschliche Beweggründe, durch Einsicht in den Nutzen des Lehrstoffes, durch Befriedigung der Wissbegierde, durch Ehrliebe, durch Hoffnung. In der Dorfschule ging die Humanität von der Nächstenliebe aus (»der Bauer ist doch auch ein Mensch — so zu sagen«); in den höheren Schulen

*) Gedike's Zeugniss dafür habe ich bereits C.-O. 1874 S. 413 beigebracht. Basedow und Pestalozzi regten nur an, haben aber praktisch Nichts geleistet. »Es ist zwar nicht zu leugnen, sagt Snethlage, dass seit Basedow's Zeiten der Unterricht im Allgemeinen sehr verbessert und weit zweckmässiger ist als zuvor, aber mehr als Anregung gab er nicht«. Mag auch das treffende Wort Demokrit's über Basedow hier eine Stelle finden: »Jetzt stand auch der gleich Rousseau vergötterte Basedow auf und schlug das Gold der Montagne, Locke und Rousseau zu Flittern breit mit ungeheurer Grosssprecherei, ja selbst Prellerei, aber das Verdienst bleibt ihm den Geist besserer Erziehung aufgeregt zu haben». Raumer hätte Basedow und Pestalozzi auf 3—4 Seiten abthun sollen, dagegen bei Gedike, Hecker, Snethlage, Resewiz, Etzler u. A. verweilen, deren Gedanken auf dem Boden der Praxis erwuchsen und von jenen doktrinären Grillen frei sind, die Basedow und Pestalozzi zum Gelächter machten. Da ja (nach der National-Zeitung) die Realschulen »allmählich verschwinden« sollen, so erinnere ich wiederholt an ihre Verdienste, damit man ihnen wenigstens ein anständiges Denkmal und eine anständige Grabschrift gewähre.

wirkte dieselbe Rücksicht, aber es bekam hier das Wort bald eine andere Bedeutung und trat in Gegensatz zu dem — ich kann nicht sagen zu dem Nationalen, sondern — zu dem Kirchthurms-Patriotismus, dem Kantönligeiste, wie ihn die klägliche Zerstückelung Deutschland's erzeugte; so gesellten sich dem Worte Humanität die weltbürgerlichen Anschauungen jener Zeit zu. Und als dann Leute, wie Winkelmann, die sich in die griechische Kunst verliebt und vernarrt hatten, sich und Andern einredeten, in den griechischen Bildsäulen sei die abstracte Menschheit, das Rein- und Allgemein-Menschliche verkörpert, erweiterten die Philologen dieses Rein-Menschliche und dehnten es auf das ganze Griechenthum in Sprache, Litteratur und Geschichte aus; das Griechenthum wurde das Ideal des Rein-Menschlichen, als welches es noch umgeht. Mögen sich die Leser auch hier einige Belegstellen nicht leid sein lassen; sie haben es ohnedies leichter als ich, der diese zusammensuchen und ausschreiben muss. Zunächst Herder. »Die Griechen, sagt er, nannten das, was wir schöne Wissenschaften heissen, Künste der Musen und verbanden damit den Begriff, den die Römer nachher durch das Wort litterae humaniores oder studia humanitatis, wie mich dünkt, sehr glücklich ausdrückten. Sie verstanden dadurch Alles, was den Menschen zum Menschen macht, was die Gabe der Sprache, der Vernunft, der Geselligkeit, der Theilnehmung an Andern, der Wirkung auf Andere zum Nutzen der gesammten Menschheit, kurz Alles, was uns über das Thier erhebt, und die sein lehrt, die wir sein sollen, ausbildet und befördert. Ohne Zweifel werden wir mit diesem Begriff auf den würdigsten und nützlichsten Zweck geleitet, der unserer Natur vorgesteckt ist, und der sogleich alle die Missverständnisse, alle die kleinen und schlechten Nebenbegriffe ausschliesst, die in dem Worte schöne Wissenschaften nach dem heutigen Modegebrauch liegen. Denn bei diesen ist man sehr geneigt sich entweder bloss eine müssige Beschäftigung mit dem, was schön ist, vielleicht ohne Anwendung und Ausübung zu denken oder gar alles Nützliche, Schwere und Gründliche auszuschliessen und mit einem blossen Wortgepränge, mit einem Flitterstaat in Bildern, in gezierten Ausdrücken, in Silbenmassen und romanhaften Einkleidungen davonzulaufen; dahingegen der Begriff der Alten, nach welchem nur das »schöne Wissenschaft« ist, was die Mensch-

heit in uns bilden, zieren und veredeln, was uns für die Gesellschaft brauchbar, tüchtig und derselben angenehm machen kann, damit uns also auch die edelste Freude, den schönsten Genuss unser selbst gewährt, uns auf ganz andere Wege leitet.« Man sieht, Menschheit und Menschenbildung war Herder durchaus nicht jene lächerliche ästhetische Schwärmerei, jene eunuchenhafte Beschaulichkeit, verkümmertes gelehrtes Stillleben, »sich selbst leben«, wie es bei Schiller im Don Carlos die Königin nennt. An anderer Stelle erklärt er Humanität für die »ächte Menschenvernunft, den wahren Menschenverstand, die reine menschliche Empfindung.« Um das anschaulich zu machen, weist er hin auf die Mönche: »Sie sahen Alles mit Mönchsaugen an; die ganze Menschheit erschien ihnen nur im Gesichtskreis ihres Klosters, daher sie auch durch ihre Schriften nicht Menschen, Bürger, Staatsmänner, sondern höchstens Klostergeistliche ziehen konnten, die wie sie selbst beteten, predigten, gereimte lateinische Verse und trockene oder erkünstelte Chroniken schrieben.« Dagegen pries er die Griechen und Römer, in dem Wahne, dass sie die Welt nicht mit Mönchsaugen, d. h. mit griechischen und römischen Augen, angesehen hätten. »In der Schule, dem Gymnasium, soll die Menschheit in den lebhaftesten, frühesten Jahren zum Wohlsein auf die ganze Lebenszeit, zum Vortheil aller Stände und Berufsarten, zum wachsenden Glück der ganzen bürgerlichen Gesellschaft gebildet werden.« Besonders geeignet scheint ihm, um Knaben aus dem engen Kirchthurmskreise, aus der Standes- und Berufsbefangenheit herauszuziehen, die Geographie, Naturkunde, Astronomie. »Durch die Geographie lernt der Jüngling aus seinem Winkel hinaussehen, er lernt Humanität, Nichts blind verachten und verspotten, Alles sehr kennen und seinen Zustand geniessen oder sich einen bessern suchen. Grosses Studium! Wer wird dabei ermüden? Lebenslang werden mir die Zeiten aus der Morgenröthe meines Lebens auch im Andenken ein angenehmer Traum bleiben, da meine Seele diese Kenntniss zuerst empfing und ich über die Grenzen meines Geburtslandes hinaus in die weite Welt Gottes, in welcher unser Erdboden schwimmt, entrückt ward. — — Wenn der Jüngling in Gedanken jene hohen Erdrücken besteigt und ihre sonderbaren Phänomene kennen lernt; wenn er sodann mit den Flüssen hinab in die Thäler wandert, endlich an die Ufer des Meeres kommt und überall andere Geschöpfe an Mineralien,

Pflanzen, Thieren und Menschen gewahr wird, wenn er einsehen lernt, dass, was ihm in der Gestalt der Erde sonst Chaos war, auch seine Gesetze und Ordnung hat, wie hiernach und nach den Gesetzen des Klima Gestalten, Farben, Lebensarten, Sitten und Religionen wechseln und sich verändern, und ungeachtet aller Verschiedenheit doch allenthalben ein Brudergeschlecht ist, von Einem Schöpfer erschaffen, von Einem Vater entsprossen, nach Einem Gut der Glückseligkeit auf so verschiedenen Wegen ringend und strebend — o! wie wird sein Blick sich erheben, wie wird sich seine Seele erweitern! — Hätten manche kurzsichtige, stolze, intolerante Barbaren, die sich einbilden, dass ausser ihrem Erdwinkel kein Heil sei, und dass die Sonne der Vernunft nur in ihre Höhle scheine, in ihrer Jugend nur Geographie und Geschichte besser gelernt: unmöglich würden sie die enge Binde ihres Hauptes zum Gehirnmesser der ganzen Welt und die Sitten ihres eingeschränkten Winkels zur Regel und Richtschnur aller Zeiten, aller Klimate und Völker gemacht haben«. Diese Humanität Herder's ist weit entfernt der Nationalität feindlich zu sein oder sie gar aufzuheben; wie hätte auch der die Nationalität verneinen können, der für die Stimmen der Völker so feines Ohr und tiefes Verständniss hatte! So heisst es denn auch ausdrücklich am Schlusse seines Ideals einer Schule, durch die er jene Humanitätsbildung verwirklichen wollte: »dass die Schule so viel möglich National- als Provincialfarbe bekomme, versteht sich, und das in Religion, Geschichte, Geographie, Naturhistorie, Politik, Vaterlandsgegenden u. s. w. Dass dies aber nicht mehr als Farbe sein müsse, versteht sich ebenso sehr: denn der Schüler soll für alle Welt erzogen werden«. Man vergleiche ferner seine Rede »Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen«. Recht merkwürdig ist mir darin namentlich folgende Stelle: »Dies laute Lesen, auswendige Vortragen, bildet nicht nur die Schreibart, sondern es prägt Formen der Gedanken ein und weckt eigene Gedanken; es giebt dem Gemüthe Freude, der Phantasie Nahrung, dem Herzen einen Vorschmack grosser Gefühle und erweckt, wenn dies bei uns möglich ist, einen Nationalcharakter«.*) Wie diese Humanität in der Zeit, da die nahen Verhältnisse in Deutschland entweder ekelhaft oder

*) Goethe: »Zur Nation euch zu bilden, ihr Deutschen hofft es vergebens«. Aehnlich kleinlaut bekanntlich Lessing, als er mit seinen Bemühungen um das deutsche Nationaltheater gescheitert war.

lächerlich waren, grosse Geister erhob, mögen Goethe's Worte klar legen, die er 1813 zu Luden sprach: »Glauben Sie ja nicht, dass ich gleichgültig wäre gegen die grossen Ideen Freiheit, Volk, Vaterland. Nein, diese Ideen sind in uns, sie sind ein Theil unseres Wesens, und Niemand vermag sie von sich zu werfen. Auch mir liegt Deutschland warm am Herzen. Ich habe oft einen bitteren Schmerz empfunden bei dem Gedanken an das deutsche Volk, das so achtbar im Einzelnen und so miserabel im Ganzen ist. Eine Vergleichung des deutschen Volkes mit anderen Völkern erregt peinliche Gefühle, über welche ich auf jegliche Weise hinwegzukommen suche, und in der Wissenschaft und in der Kunst habe ich die Schwingen gefunden, mittels welcher man sich darüber hinwegzuheben vermag. Denn Wissenschaft und Kunst gehören der Welt an, und vor ihnen verschwinden die Schranken der Nationalität. Aber der Trost, den sie gewähren, ist doch nur ein leidiger Trost und ersetzt nicht das stolze Bewusstsein einem grossen, starken, geachteten und gefürchteten Volke anzugehören.«*)

Es würde mich zu weit von der Schule abführen, wollte ich nachweisen, wie das Schwärmen für das Allgemein-menschliche, die Humanität, das Weltbürgerthum auf die Politik übertragen, sich unserem deutschen Staate feindlich zeigte, zum offenen Landesverrath führte (z. B. Mainzer Klubbisten, Joh. v. Müller

*) Ich entnehme die Stelle Scherr, Blücher 3, 15. Schiller: »Kein Schriftsteller, so sehr er auch an Gesinnung Weltbürger sein mag, wird in der Vorstellungsart seinem Vaterlande entfliehen«. Ich habe schon (die Schule in Wechselw. mit d. Leben S. 61) darauf hingewiesen, wie das verlumpte Weltbürgerthum in Griechenland aufkam unter ähnlichen Verhältnissen, wie in Deutschland, und dass die »Hundephilosophen« dessen eifrigste Apostel und Lobredner waren. Gleiches erzeugt Gleiches. Auffallend übereinstimmend mit Goethe ein Vater des Humanismus, Petrarca: »Vor Allem aber gab ich mich der Erforschung des Alterthums hin, da mir die Zeit, in der ich lebte, so missfiel, dass ich, wenn mir nicht die Liebe zu mir Theuren den Wunsch verwehrt hätte, gewünscht haben würde in irgend einem andern Zeitalter geboren zu sein und das meinige zu vergessen; da ich aber das nicht konnte, so strebte ich wenigstens danach mich so oft wie möglich in andere Zeiten zu versetzen«. Es sei auch erinnert daran, dass Kotzebue's Verzweiflung (Weh! wer bin ich, und was soll ich unter Tigern, unter Affen u. s. w.) in der Zeit der »nationalen Resignation« nach den Freiheitskriegen als Flugblatt ungemein verbreitet war; noch neulich sah ich es in einem Schaufenster.

und andere Ehrenmänner, die W. Menzel in »Unsere Grenzen« 1868 gebrandmarkt hat); wer mag auch immer im Kothe waten! Ich erinnere nur noch daran, dass die Franzosen 1789 nach dem Vorbilde der nordamerikanischen Colonieen die Menschenrechte sogleich erklärten und praktisch machten durch die Hinzufügung der Bürgerrechte: déclaration des droits de l'homme et du citoyen.

Nachdem die Franzosen selbst, welche die Völkerverbrüderung zuerst verkündet, die Begriffe der Deutschen durch blutrünstige Schläge berichtigt hatten, hörte zwar die politische Weltbürgerei auf, aber nicht die philosophische Schwärmerei für die Humanität, das Rein- und Allgemein-menschliche. Die Humanität wurde umgestempelt; diesmal waren die Humanisten die Kipper und Wipper, und die politischen Reactionäre vertrieben die neue Heckmünze eifrigst. Alles Nationale, selbst unserer Litteratur herrlichste Schöpfungen, wurde möglichst mit Stillschweigen übergangen; Egmont und Tell wurden von den Bühnen verbannt, so dass es Friedrich Wilhelm IV. als Beweis der Freisinnigkeit gedeutet ward, als er sie wieder aufführen liess.

Die grosse Masse der Deutschen, selbst Männer wie Herder nicht ausgenommen, war mit der alten deutschen Geschichte, der politischen und litterarischen, völlig unbekannt; da traf es sich unglücklicher Weise, dass einer, der die deutsche Sprache »studirte«, Grammatik und Wörterbuch schrieb — Adelung — die lächerlichsten Dinge über unsere Altvordern verbreitete, sie bei ihrem Eintritte in die Geschichte (was wir so Geschichte nennen) als eichelfressende Barbaren schilderte; Caesar's Worte, die Germanen hätten Wein nicht bei sich einführen lassen, begründete er damit, dass die Sorte ihnen nicht stark genug gewesen sei. Wenn ein Kenner (denn dafür galt er) so über die Germanen urtheilte, so musste das Griechen- und Römerthum in um so grösserer Vollendung erscheinen, und der Glaube die weiteste Verbreitung finden, dass wir unsere Cultur zunächst den Römern und mit diesen den Griechen verdankten. Büchergelehrte, die eigenen Geist nicht haben, eigenes Beobachten nicht üben, aus sich selbst nicht schöpfen, nur mit fremden Meinungen prunken, sagten: Omnis fere rerum scientia a graecis auctoribus petenda est. Nam unde tandem haurias vel purius vel citius vel iucundius quam ab ipsis fontibus? Damit war die Nothwendigkeit eigener Beobachtung, kurz die inductive Wissenschaft beseitigt;

so traf diese Richtung der geistlosen Philologie mit der übergeistreichen Philosophie zusammen, die Alles aus dem Denken construirte, Geschichte, Sprache, Natur, Staat, Schule. Hören wir ein paar Philosophen und Philologen, zunächst F. A. Wolf, der zwar seine Blüthezeit in Berlin längst hinter sich hatte, aber doch in hohem Ansehen stand: »Nur im alten Griechenland findet sich, was wir anderswo fast überall vergeblich suchen, Völker und Staaten, die in ihrer Natur die meisten solcher Eigenschaften besassen, welche die Grundlage eines zu ächter Menschlichkeit vollendeten Charakters ausmachen; Völker von so allgemeiner Reizbarkeit und Empfänglichkeit, dass Nichts von ihnen unversucht gelassen wurde, wozu sie auf dem natürlichen Wege ihrer Ausbildung irgend eine Anregung fanden, und die diesen ihren Weg unabhängiger von der Einwirkung der anders gesinnten Barbaren und weit länger fortsetzten, als es in nachfolgenden Zeiten und unter veränderten Umständen möglich gewesen u. s. w. In diesen und anderen Rücksichten ist dem Forscher der Geschichte der Menschheit unter allen Nationen keine so wichtig, ja man darf sagen so heilig, als die griechische.« Dieses Gewäsches noch mehr auszuschreiben habe ich nicht Lust. Wolf hatte sich eben allgemach eine griechische Brille vor den Kopf gebunden, dass er nicht mehr so weit sehen konnte wie in jüngeren Jahren. Und Böckh's Worte »Nur die Einseitigkeit oder Oberflächlichkeit sieht überall Ideale im Alterthum« — mögen zum guten Theil mit auf Wolf's Ueberschwenglichkeiten gemünzt sein.

Ein Werk, das sich betitelt »Die Schule der Humanität von Koch« besagt Folgendes: »Soll die Menschheit zu ihrer höheren Natur sich erheben, sollen vorzüglich die, welche den Beruf haben auf die Veredlung der Menschheit hinzuarbeiten, den ächten Geist praktischer Humanität in sich aufgenommen haben, wo könnte der dazu erforderliche Nahrungsstoff glücklicher hergenommen werden als aus den Geistesproducten der humansten aller Nationen?

Und Griechenland ist und Griechenland bleibt,
Es hat sich bestätigt, was Winkelmann schreibt,
Das Urbild der schönen Natur. (v. Thümmel.)

Ich glaube daher von der inneren Constitution unserer Humanitätsschule als Fundamentalgesetz dreist die Behauptung aufstellen zu müssen: Der Geist der griechischen Nation, der

sich in ihren classischen Schriftstellern ausspricht, ist der Geist der ächten Humanitätscultur, und folglich ist die Lectüre dieser Schriftsteller gerade das, was als einzige Basis bei der Fundation einer Humanitätsschule anzusehen ist. — — Und ist's denn also nicht Barbarei, wenn wir das schönste, edelste, reinste Bildungsmittel so schnöde verschmähen und doch von Humanitäts-Erziehung sprechen?« Dass darin eine schändliche Missachtung unseres deutschen Wesens und des Christenthums liegt, dass damit unsere Cultur-Entwicklung als ein Rückschritt gegen das Griechenthum bezeichnet wird, das zu begreifen hat der Verf. wohl nicht Verstand genug gehabt. — Aus den Kreisen der unfehlbaren Philosophen mag nur Hegel das Wort haben: »Wir müssen uns den Alten in Wohnung und Kost geben, um ihre Luft, ihre Vorstellungen, ihre Sitten, selbst, wenn man will, ihre Irrthümer und Vorurtheile einzusaugen.«

Um der seit den Freiheitskriegen mächtig erwachten deutschen Begeisterung ein Gegengewicht zu geben, war dieser griechische Humanitätsschwindel höchst willkommen. Diese wahre, ächte Humanität war auch so überaus leicht zu erwerben — man lernt in Quarta und Tertia die »reichen Formen« dieser herrlichen Sprache, dann lehrt, sybel'sch zu reden, die Syntax für jede Vorstellung und jede Seelenstimmung bis in die kleinsten Schattirungen hinein den zutreffenden Ausdruck finden und befähigt sowohl zur Klarheit und Bestimmtheit als zur Combination und Weiterentwicklung der Vorstellungen; bringt man es dann bis zur völligen Sicherheit in den Accenten, also dass man endlich ein griechisches Scriptum ohne grobe Fehler machen kann, liest auch nebenher ein wenig Homer mit oder ohne Hülfe von Zauper oder Voss, langweilt sich wenig bei Xenophon, viel beim göttlichen Plato, stümpert endlich ein paar sophokleische Chorgesänge zusammen — das heisst doch die Humanität billig erwerben, und es wäre Wunder, wenn das nicht hätte anziehen sollen! Dieser Humanitäts- und Idealitätsschwindel schrie denn auch unseren alten ehrlichen preussischen Nützlichkeitsgrundsatz, mit dem Friedrich Wilhelm I. und Friedrich der Grosse Preussen gross, geachtet und geliebt gemacht hatten, als gemein, handwerksmässig, banausisch aus, bewarf ihn mit Koth und wollte ihn vollends zum Tempel hinauswerfen. »In dem Nützlichen, Brauchbaren lag die Grenze seines Geistes, wie überhaupt der Zeit, welche Friedrich ausgeprägt hatte«, musste er sich 1859

an seinem Geburtstage von einem Trendelenburg sagen lassen. — Und die griechische Kunst — wie reizend, wie ächt- und allgemein-menschlich, wie — en pure nature!

Die Begriffe »human, menschlich, Humanität, Menschheit, Menschlichkeit« haben Bedeutung nur im christlichen Sinne. »Vor Gott ist kein Jude noch Grieche, hier ist kein Knecht noch Freier, hier ist kein Mann noch Weib« — »Liebe deinen Nächsten wie dich selbst.« »Alle Menschen sind Brüder.« Das ist christliche Humanität, sie bedeutet: »Friede auf Erden und den Menschen ein Wohlgefallen«.

Die philosophische Humanität ist ein Hirngespinst; sie sieht sehr positiv aus, wenn man nur auf das Wort achtet, ist aber, wenn man den Begriff fasst, nichts als reine Negation und kann nur durch Negation gefunden werden. Um das Allgemein-menschliche zu finden, muss man alle nicht allgemeinen Merkmale, die besonderen und zufälligen, abscheiden; was dann übrig bleibt, ist: ein zweibeiniges und zweihändiges Säugethier, das aufrechten Gang und Sprache hat; das ist das philosophische Allgemein-menschliche, das passt auf Hottentotten und Eskimo's, auf Papua's und Ottomaken wie auf Europäer an der Spree und Seine und Themse, am Tiber wie am Ilissus. Solch einen Allgemein-Menschen giebt es in Wirklichkeit nicht; die Natur schafft immer nur das Allgemeine in Verbindung mit zahllosen Besonderheiten. Jedes Volk hält sich und seine Art für die vollkommensten, wenn es nicht eben verkommen ist, dass es seinen Adel und seinen Stolz weggeworfen hat, wie es — meines Wissens — nur in einem Volke vorgekommen ist, dem deutschen. Humanus und humanitas hiess bei den Römern: romanus und romanitas; sie haben so wenig Sinn für fremde Nationalitäten gehabt, dass sie nur den Griechen und — den Germanen ein wenig Aufmerksamkeit erwiesen haben. Wie die Römer ihr humanus verstanden und brauchten, so brauchen »menschlich« Schiller und Goethe, wo nicht die philosophische Reflexion den natürlichen Sprachgebrauch verzerrt und verkünstelt:

Was ist unschuldig, heilig, menschlich gut,
Wenn es der Kampf nicht ist ums Vaterland?

»Der erste wahre und höhere eigentliche Lebensgehalt kam durch Friedrich den Grossen und die Thaten des siebenjährigen Krieges in die deutsche Poesie. Jede Nationaldichtung muss schal sein oder schal werden, die nicht auf dem Menschlichsten ruht,

auf den Ereignissen der Völker und ihrer Hirten, wenn beide für Einen Mann stehen.« Leute, denen frohes Wirken und Schaffen in der Gegenwart versagt ist und die von Hämorrhoiden geplagt sind, mögen sich für sich an Goethe's Wort erbauen:

Was ist der Mensch? Ein hohler Darm,
Mit Furcht und Hoffnung angefüllt — dass Gott erbarm'!

Aber dass sie uns dies etwa als Bildungsideal für Erziehung und Unterricht aufdrängen, werden wir uns sehr entschieden verbitten.

Wie die humane Bildung eine ganz bestimmte Voraussetzung hatte, so auch die formale.

Ich habe oben bereits daran erinnert und durch Zeugnisse belegt, dass in den Schulen, die über den Elementarunterricht hinaus gingen, die lateinische Sprache und Grammatik Alles war; ja mit der reichen Leute armen Kindern, die wegen der Wohlhabenheit ihrer Eltern für die »höhere« Bildung prädestinirt waren, begann man das Latein bereits in dem vierten und fünften Lebensjahre*) — »bethlehemitischen Kindermord« nennt es Mager, »Papageienbildung« Gedike (s. C.-O. 1874, S. 405 und 450); Entwöhnung vom Denken war es in Herder's Augen; Einschläferung, Betäubung, Lähmung der Geisteskraft sahen alle denkenden Schulmänner von Ratich und Comenius an darin; »Quark und Bärenhäuterei« schilt Pufendorf jene ciceronianischen Grammatiken; nicht glimpflicher behandelt Leibniz dieses grammatische Unwesen.

Die Thatsache steht also fest, dass die Sprach- oder Verbalschulen die Geisteskräfte nicht übten und also auch wohl jetzt nicht üben.

Hören wir nun von Leuten — ich will nicht über die Zeit zurückgehen, wo das Wort formale Bildung auftaucht und in Umlauf kommt —, die diese geistige Verkümmerung sahen, welche Mittel sie zur Uebung der Geisteskräfte vorschlugen und brauchten. Ich will nur praktische Schulmänner reden lassen; ich gebe zunächst eine Blüthenlese aus wenig bekannten Schriften, wie ich sie in meinem Sammelbuche stehen habe, und lasse die Ordnung am Ende folgen.

Zunächst Resewiz. Ich schicke von ihm ein Wort voran, das an dem Ueberlieferten das Gute anerkennt. »Vor 50 Jahren

*) Ein Beispiel bietet Moriz Haupt's Vater; S. G. Freytag, Bilder 4, 330.

(also um 1730) wurde freilich die Schuljugend mit Latein und Griechischem überhäuft, musste beständig hinter den Büchern schwitzen und ward auf eine sklavische Art zu genauer Beobachtung beschwerlicher und verdriesslicher Schularbeiten gezwungen. Man ging darin zu weit. Aber man gewöhnte doch die Jugend früh zu Fleiss und Arbeitsamkeit, ohne welche keine taugliche und geschickte Männer für das gemeine Wesen erwachsen können.«

»Der Engländer, auch der vornehmere, wächst in seiner rohen Natur auf und ist gemeiniglich bis ins 20. Jahr in seinen äusseren Manieren plump und ungeschliffen. Aber welche Vigueur hat er nicht in dem, was er ist und sein will? Wie thätig und forschend ist er in den Geschäften, die er unternimmt; wie unermüdet seinen Plan durchzusetzen, dessen Ausführung er einmal beschlossen hat; wie erfindsam in der Wahl, wie unverdrossen in dem Gebrauche der erwählten Mittel!«*)

»Die moralischen Triebfedern, welche wir zur heutigen Erziehung in öffentlichen Anstalten brauchen können, sind Ehrliebe, Gesinnungen des Edelmuths und eine räsonnirende Moral. Sollten sie aber wirksam sein, so müsste die Jugend auch schon in diesen Principien erzogen sein, ehe sie in die öffentliche Anstalt eintritt. Sie muss schon gewöhnt sein sich selbst zu achten, auf gute und nützliche Eigenschaften und Gegenstände Werth zu setzen.«

»Den Lectionen wird, so viel es ihre Natur verstattet, eine praktische Wendung gegeben, und das Theoretische durch wirkliche Beispiele aus dem bürgerlichen Leben erläutert oder auf die Geschäfte des Land- und Hauswirthes, des Kameralisten, Feldmessers, Kriegsbauverständigen u. s. w. angewandt.«

Aus seinen Grundsätzen der Lehrmethode hebe ich folgende

*) Goethe: Es geht bei uns Alles darauf hin die liebe Jugend frühzeitig zahm zu machen und alle Natur, alle Originalität und Wildheit auszutreiben, so dass am Ende Nichts übrig bleibt als der Philister. Humboldt bei Schmidt, Gesch. d. Päd. 4, 410 (ich bedaure, nicht die ganze Aeusserung Humboldt's hierher setzen zu können), sagt von sich: Ich war 18 Jahre alt und konnte so gut wie gar Nichts. Meine Lehrer glaubten auch nicht, dass es viel mit mir werden würde; und es hat doch noch so gut gethan. Wäre ich der jetzigen Schulbildung in die Hände gefallen, so wäre ich leiblich und geistig zu Grunde gegangen«. Jetzt ist bekanntlich »abgeschlossene Bildung« ein Stichwort geworden. Bildung und abgeschlossen —. die Rappen werden weiss und die Schimmel schwarz!

heraus: »1. Man belege der Jugend alles Allgemeine mit Exempeln. 2. Man führe sie vom Unbekannten zu dem schon Bekannten zurück. 3. Man ergreife den geringsten Keim der Idee, den sie von der vorgetragenen Sache haben. 4. Man muss viel fragen. 7. Was sie gut begriffen haben, setzen sie zu Hause nach ihrer Fassung schriftlich auf. Denn man kann nicht eher mit Grund sagen, dass man Etwas gehörig wisse, als bis man mündlich oder schriftlich sich darüber ausdrücken kann; besonders übt man sich durch viele schriftliche Aufsätze im bestimmten richtigen Denken und lernt die feineren Unterschiede der Begriffe und Ausdrücke kennen. 8. Was beim Unterricht aufs Sittliche Beziehung hat, muss auf ihre eigenen Empfindungen und Erfahrungen zurückgeführt werden. 9. Die Jugend für den Vortrag interessiren. Am allgemeinsten und wirksamsten reizt man wohl die Aufmerksamkeit, wenn man die Anwendung und den Nutzen der vorgetragenen Sache zeigt, er mag sich nun auf die Wissenschaften und deren Fortgang selbst oder auf das bürgerliche Leben erstrecken. Vortheil oder Schaden ist ein mächtiger Grund den menschlichen Geist in Bewegung zu setzen (vgl. C.-O. 1874, S. 436 Anm. Humboldt's Wort); und er sieht viel schärfer zu, sobald er nur gewahr wird, dass die Sache auf ihn selbst und seine Lage Einfluss hat. In sehr vielen Fällen kann man den Nutzen und die Anwendung der vorgetragenen Sache entweder auf die gegenwärtige oder die künftige Lage des Zuhörers kenntlich machen; aber ist dies gleich in jedem einzelnen Falle nicht möglich oder auch zu weitläufig, so ist es auch nicht nöthig; hat der Schüler schon oft nutzbare Anwendungen von dem Vortrag des Lehrers gehört, ist er schon brauchbarer Ideen von ihm gewöhnt, so traut er es ihm schon zu und glaubt es voraus, dass er ihm auch da, wo er keinen Nutzen angiebt, etwas Nützliches sagen werde. Historische Erinnerungen von dem Erfinder, von der Erfindungsart, von der Zeit oder von den Schicksalen der Erfindung und hundert andere ähnliche Bemerkungen thun auch ihre gute Wirkung. 10. Durch den Unterricht die Jugend nicht zu plagen. Man plagt sie, wenn man sie in solchen schriftlichen Aufsätzen üben will, wozu sie noch keinen Stoff haben. Dem elenden Chrien- und Redenmachen bei noch leerem Kopf haben wir die schalen Schwätzer zu danken.«

»Man interessire die Jugend für ihr Geschäft, aber mache es ihr nicht gar selbst zuwider, so wird sie es schon treiben.

Man zeige ihr nur Nutzen und Anwendung von den vorgelegten Ideen, so wird sie sie wohl selbst festhalten. Man gehe nur mit ihr den natürlichen Weg der Entwicklung, so wird sie ihn von selbst fortsetzen. Man leite nur den Vortrag aus ihren eigenen Empfindungen und Erfahrungen her, so lässt sich keine Denkungskraft aufhalten daraus weiter zu schliessen. Noch mehr: wenn Verstand und Aufmerksamkeit einmal in Thätigkeit gesetzt sind, so muss man den Weg nicht ganz eben machen, noch alle Schwierigkeiten hinwegräumen*); sie werden sich selbst hindurchzuarbeiten suchen, um das Vergnügen einer überwundenen Schwierigkeit zu geniessen; und sie müssen sich auch hindurchzuarbeiten lernen, weil das ganze menschliche Leben darin besteht Schwierigkeiten zu überwinden. Aber ohne Noth, ohne Nutzen und aus eigener Trägheit muss man ihnen Nichts erschweren, noch viel weniger durch Methode und Uebung Anlass geben, dass der Geist ermüde, die Aufmerksamkeit erschlaffe und die Lernbegierde aufhöre, oder gar durch verkehrte und verdriessliche Mittel das eigene Forschen und Nachdenken erstickt werde«.

»Theorieen, deren Nutzen und Gebrauch ausser dem Kreise des geselligen und politischen Lebens zu weit entfernt liegen und deren Anwendung auch oft der grösste Theorist und Practicus nicht anzugeben weiss, lasse man beim Schulunterricht ganz weg. Man pflegt dagegen gewöhnlich einzuwenden, dass die Anwendung der Theorie oft noch unbestimmt sei, mit der Zeit aber bekannt werden könnte, dass der Nutzen des Gelernten, wo nicht materiell, doch allemal formell sei, oder dass, wenn auch das begriffene Problem in der Ausführung weiter nichts nützt, doch der Verstand durch Fassung desselben einen Grad der Schärfe mehr bekommen habe; allein die Jugend hat nicht nöthig einen Schatz von Kenntnissen zu sammeln, die **vielleicht** nützen könnten; es sind deren genug, deren Nutzen und Brauchbarkeit entschieden und ausgemacht ist und am Tage liegt«.

»Jeder sinnliche Eindruck, jedes Anschauen hilft der Memorie doppelt so viel als öfteres Vorsagen und Erklären. Jener

*) Wie klar und sicher gegenüber dem Erleichterungs-Methodenschwindel der Philanthropen!

Philosoph, der sich die Augen ausstechen liess, um über die Natur der Dinge besser nachdenken zu können, war gewiss der grösste Narr, der seit dem Falle Adam's in der Schöpfung existirt hat«.

»Was man für das Anschauen bringen, aus dem eigenen Gefühl des Lehrlings hernehmen kann, das muss man thun, wenn man ihm Begriffe und nicht Worte beibringen und ihn gewöhnen will auf Wahrheit und Realität zu sehen. — Anschauen verwechseln manche Erzieher mit Sinnlichkeit und Spielerei. Die Jugend soll auch nicht durch die Erziehung beim Sinnlichen festgehalten werden oder, nur spielend beschäftigt, noch am abstracten Denken gehindert werden, wie es der Sinn und Brauch mancher Pädagogen [der Philanthropen] zu sein scheint. — Wie das Kind zu kauen versucht, sobald es nur Kräfte dazu fühlt, so versucht es auch aus sinnlichen abstracte Begriffe zu bilden, sobald es von jenen einige, die sich ähnlich sind, gesammelt hat. Das thut es vermöge seiner innern Geisteskraft ohne Anleitung; und keine Pädagogik wird diese Operation bei ihm verhindern oder verschieben können. — — Man erzieht [in den Philanthropinen] erwachsene Kinder, die weder Kraft noch Lust zu denken und zu arbeiten haben, die Kinder sind und Kinder bleiben wollen und zu dem Geschäft untüchtig und ungelenkig werden müssen, das ihnen einst in der Welt zufallen soll; sie werden noch am pädagogischen Gängelbande gehen wollen, wenn sie schon Männer sind. Nimm doch dem Kinde den Laufzaum ab, sobald es sich auf den Füssen halten kann; durch Uebung werden seine Kräfte fest, und durch Fallen lernt es gehen«.

»Im 8. Jahre hört ein Kind auf Kind zu sein; von da an muss man anders mit ihm umgehen als zuvor; man muss stufenweise anfangen mit seiner aufkeimenden Vernunft zu sprechen, seine Seelenkräfte zu brauchen und es anzustrengen und es nach und nach so zu behandeln, wie es als ein erwachsenes Geschöpf und einst als weltbürgerliches Glied behandelt werden wird«.

»Ein Kind bekommt durch seine Sinne anschauende Begriffe, es hört Geschichte und fremde Erfahrungen, es empfängt moralische Eindrücke und bildet sich abstracte Begriffe, Alles durcheinander. Ein Kind nach dieser Ord-

nung denken zu lehren*), das kommt mir ebenso vor, als wenn man es erst gewöhnen wollte seine Augen zu brauchen, ehe es seine Ohren brauchte, und umgekehrt. Die Natur schreitet mit der ganzen Masse der Seelenkräfte, wenn ich so sagen darf, zu gleicher Zeit vorwärts, und die Seele des Kindes übt Vernunft und Urtheilskraft auf eben die Art als die Seele des Mannes; der Unterschied liegt nur darin, dass die Materialien, die sie für Vernunft und Urtheil hat, noch nicht so reich, nicht so berichtigt, nicht so bestimmt sind. Dies zu befördern muss man Alles auf das eigene Anschauen des Zöglings zurückführen und ihn richtig anschauen lehren«.

»Wenn es der Mensch erst zu empfinden anfängt, dass sein Verstand heller und weiser, seine Geisteskräfte geübter und thätiger werden, wenn sich die Ahnung bei ihm regt, dass er für Welt und Vaterland etwas Nützliches und Würdiges denken könne und werde, dann wacht das in ihm auf, was man Wissbegierde nennt, und treibt ihn unaufhaltsam und von selbst jede Aufklärung begierig aufzufassen, jede nützliche Erkenntniss an sich zu reissen, jede sich darstellende Wahrheit mit Inbrunst zu ergreifen«.

Die formale Bildung, die Uebung der Geisteskräfte, wird nach Resewiz durch Beschäftigung mit den Sprachen, namentlich den todten, am wenigsten erreicht. »Das Studium der Sprachen, besonders der todten, giebt, weil der rechte Nutzen erst sehr spät eingeerntet werden kann, dem jungen denkenden Geiste zu wenig Nahrung oder bietet ihm doch zu wenig Interesse«. Indessen sollen auch die Sprachen möglichst formalbildend getrieben werden. »Der Verstand soll zwar durch jeden Unterricht geübt, an Ueberlegung und Nachdenken gewöhnt und mit deutlichen und richtigen Begriffen versehen werden; wie denn nicht bloss der Vortrag der mathematischen und physischen Wissenschaften, wo es augenscheinlich ist, dahin abzielen, sondern auch der Unterricht in der Religion, in der Historie, im Stil und **selbst** in den **Sprachen** zugleich eine praktische Uebung des Verstandes sein und im Vortrag stets darauf Bedacht genommen werden muss«. Um den Unterricht in fremden Sprachen formalbildend zu machen, empfiehlt

*) Ist als grosse Weisheit in neuester Zeit wieder aufgetaucht und anerkannt worden.

Resewiz in den unteren Classen die Elemente, Declination und Conjugation, einzuüben. »Sobald darin einige Fertigkeit erlangt ist, wird gleich das Lesen eines leichten Schriftstellers damit verbunden und an den daraus genommenen Exempeln ihre Bildung gezeigt und geübt. Die syntaktischen und etymologischen Regeln in besonderen Lectionen nach der Grammatik durchzugehen ist der Jugend schwer, macht sie muthlos und verdriesslich und tödtet bei vielen die Lust zum Studiren ganz und gar. Aber liest man einen Autor mit ihnen und führt sie dann auf die Regeln, so werden sie ihnen nicht allein verständlich, sondern sie begreifen auch, wozu sie nützen«.

Der völlige Mangel an formaler Bildung in dem alten Schulunterrichte macht es erklärlich, dass die formale Bildung besonders betont, ja als das ausschliesslich Bildende bezeichnet und betrachtet wurde; es sei gleichgültig, an welchem Stoffe der Geist geübt werde, wenn er eben nur geübt werde. Gegen diese einseitige Hervorkehrung der formalen Bildung, die — aus Gedike's Worten »Bloss formeller Nutzen muss nie zum Zweck gemacht werden« *) zu schliessen —, schon bald nach der Entdeckung des Begriffes geschah, kehrten sich alle tüchtigen Schulmänner; so mit Gedike seine Schüler Schleiermacher und Spilleke. Spilleke's Worte habe ich bereits im C.-O. 1874, S. 408 und 425 angeführt. Bei Schleiermacher kehrt der Grundsatz häufig wieder »Die Erreichung des formalen Zweckes an einem Stoffe, der als solcher im Leben fortwirken muss und für das ganze Leben in Anwendung bleiben kann«. In Herder's Schulreden muss man lange suchen, ehe man einmal das Wort formal findet. Bei ihnen allen handelt es sich vornehmlich darum: Was lehren wir am zweckmässigsten? Selbstverständlich ist ihnen allen, dass so gelehrt wird, dass der Bildungsstoff auch wirklich bildend, den Geist anregend, befruchtend und nährend wirkt. Das scheint mir sehr gut auch namentlich Etzler in seinen »Beiträgen zur Kritik des Schulunterrichts«, 1796, zu bezeichnen: »Es ist freilich eine sehr einseitige und unstatthafte Würdigungsart der Wissenschaften, wenn man ihren Rang und Werth nach dem Nutzen taxirt, den sie dem gemeinen Wesen leisten. Aber bei Anordnung des Schulunterrichts ist dieser Nutzen

*) C.-O. 1874 S. 434 habe ich die ganze Stelle bereits mitgetheilt. Vergl. auch seine Schulschriften I, 118 ff.

doch wirklich die Hauptrücksicht, die man zu nehmen hat. Man unterscheidet mit Recht den formellen Nutzen, den eine wissenschaftliche Uebung (durch Bildung des Geistes im Allgemeinen) gewährt, von dem materiellen (der Anwendbarkeit fürs Leben). Allein jener erstere Zweck wird durch alle Arten von wissenschaftlichen Beschäftigungen in ziemlich gleichem Masse erreicht. Das jugendliche Gemüth kann durch Aufsuchung naturhistorischer Uebereinstimmungen oder Verschiedenheiten so gut zu Auffassung allgemeiner Begriffe und Abstractionen gewöhnt werden als durch grammatische Regeln oder mathematische Sätze. Die Beurtheilungskraft wird durch Aufsuchung derjenigen Classe oder Familie, wohin eine Pflanze gehört, ebenso gut geübt als durch Subsumtion einer Fabel oder Geschichte unter einen allgemeinen Satz. Von dieser Seite würde man daher umsonst nach Grundsätzen ausgehen, nach welchen sich das mehrere oder mindere Recht einer Wissenschaft auf eine Stelle unter den öffentlichen Lectionen beurtheilen liesse. Es kommt also dabei durchaus auf den äusseren oder materiellen Nutzen an, den man von einer gewissen Classe von Kenntnissen in den mannichfachen Verhältnissen des bürgerlichen Lebens zu erwarten berechtigt ist«.

Zu welchen Verschrobenheiten die einseitige Hervorkehrung der formalen Bildung in höheren und niederen Schulen geführt hat, ist unglaublich; wollte ich sie alle aufzählen, so müsste ich ein Buch schreiben, das wenig Nutzen Anderen, mir aber viel Mühe verursachte; nur so viel will ich zusammenfassend bemerken, dass die Formel »formale Bildung« tausendmal mehr Schaden als Nutzen gebracht hat; sie hat namentlich auch zu der noch heut herrschenden Krankheit geführt, dass der Lehrer sich vor den Lehrstoff drängt, den Stoff nicht ruhig auf die Kinder wirken und diese den Stoff sich nicht ruhig aneignen, verdauen und verarbeiten lässt, dass die Kinder lernen und lernen und nach 15jähriger Arbeit doch Nichts gelernt haben, dass ihr Kopf leer und ohne solide und positive Kenntnisse bleibt.

Wie die humane Bildung ein Erzeugniss einer bestimmten Zeit, bestimmter geistiger Strömungen ist, so auch die formale Bildung. Sie ist wesentlich auf dem Gebiete der Schule eine besondere Anwendung der Aufklärung, des Sapere aude!, das Kant in folgenden Worten kennzeichnet: »Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündig-

keit. Unmündigkeit ist das Unvermögen sich seines Verstandes ohne Leitung zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliessung und des Muthes liegt sich seiner ohne Leitung eines Anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Muth dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung«.

Selbstthätigkeit und Selbständigkeit des Schülers durch des Schülers eigene Anschauung und Betrachtung der Dinge, das ist das Wesen, das Ziel und der Ausgang der formalen Bildung. Das sind auch die Grundgedanken des Protestantismus; die Realschulen sind ihrer Entstehung nach die protestantischen Schulen; sie sind eine Geburt aus der Zeit und dem Geiste Friedrich's des Grossen, und die formale Bildung gehört ganz wesentlich und ursprünglich dem Realismus und der Realschule.

Wie es kam, dass der Realschule ihr Eigenthum bestritten oder gar abgesprochen wurde, ist leicht erklärt. Zuerst hiess es: Die Sprach- (Verbal-) Schulen üben die geistigen Kräfte wenig oder gar nicht oder verderben sie sogar; sodann langwieriger Streit in den zwanziger bis vierziger Jahren: Wie behandelt man die Sprachen formalbildend? Dieser Streit nahm die Gemüther so in Anspruch und beschäftigte die Aufmerksamkeit so ausschliesslich, dass endlich die Meinung entstand, weil immer nur von der formalen Bildung durch die todten Sprachen, die ursprünglich am meisten bestritten war, geredet wurde, dass allein die todten Sprachen formale Bildung gäben.

So wurde die formale Bildung in ihr Gegentheil verkehrt, und die Realschulen brauchen sich den Vorwurf, sie gäben keine formale Bildung, nicht nur nicht gefallen zu lassen, sondern sie können den Spiess umkehren und mögen jedenfalls den Gymnasien zurufen: Was ihr von formaler und menschlicher (im christlichen und deutsch-nationalen Sinne) Bildung habt, das verdankt ihr den Realschulen *).

*) Zum Schlusse bemerke ich nur noch, dass mein Motto entnommen ist — doch nein, rathet; und wem die Auflösung des Räthsels nicht möglich ist, der schlage nach C.-O. 1873 S. 342 Anm.

II. Recensionen und Anzeigen von Büchern.

A. Litteratur über die Realschulfrage.

Noch einmal Herr Professor Laas.

Zu spät für das vorige Heft ist der Red. ein Brief des Herrn Prof. Laas aus Strassburg zugegangen, in welchem sie um Aufnahme einer »thatsächlichen Berichtigung« ersucht wird. Wenn wir dieselbe nachstehend veröffentlichen, so sind wir unsern Lesern die Erklärung schuldig, dass wir es nur mit Widerstreben thun. Wir haben Herrn Prof. Laas ausdrücklich aufmerksam darauf gemacht, dass er sich mit derselben mehr schaden als nützen würde, und ihm daher die Zurückziehung derselben anheim gegeben. Er ist jedoch nicht darauf eingegangen, und so folge denn hier seine

Erklärung.

»Bezugnehmend auf die im Central-Organ S. 408 ff. veröffentlichte Besprechung meiner Broschüre »Gymnasium und Realschule« bemerke ich:

1) dass ich dem »innern Leben« der Realschule so fern nicht gestanden habe, als diese Besprechung (S. 413) voraussetzt; ich war vielmehr 8½ Jahre Lehrer an einer Anstalt, die Gymnasium und Realschule vereinigte*); davon 1 Jahr Ordinarius der Quarta realis und ½ Jahr**) Lehrer des Deutschen in der Prima realis;
2) dass weder der Herr Geh. Ober-Regierungsrath Wiese noch sonst Jemand, von dem ich in meiner Broschüre rede, je mein »Wohlthäter« (S. 410) gewesen ist, und dass ich zu Herrn Wiese in keinem Pietätsverhältnisse

*) d. h. in einem Gebäude und unter einem Director, sonst aber war die Einigkeit so stark, dass gewisse Lehrer des an der Strasse liegenden Gymnasiums die der Realschule, deren Classen am Hofe lagen, »scherzweise« ihre — — »Collegen von hinten« nannten. Red.

**) Welch eine Zeit!! — Nur einer Capacität allerersten Ranges kann sie genügen sich allenfalls zu orientiren; dass sie für Herrn Prof. Laas nicht ausreichte, ist von uns nachgewiesen. — Und welch ein erheblicher Theil einer einzelnen Anstalt und ihres Lehrplanes!! Fürwahr, der Leichtsinn auf solche Grundlagen hin ein verdammendes Urtheil über eine ganze Kategorie von Schulen auszusprechen wird, so unglaublich die Möglichkeit auch scheint, thatsächlich noch überboten durch die Unbesonnenheit dergleichen selbst als seine Grundlagen zu proclamiren, d. h. sich zu brüsten mit dem, was jeder Einsichtsvolle ihm zum Vorwurf machen wird. Red.

gestanden habe, das »mich zu Dank verpflichtete« (S. 414) und mich aus Gründen des »gesellschaftlichen Anstandes« (S. 415—419) verhindern könnte öffentlich zu sagen, in wie weit ich seine Amtsführung für unverdienstlich, ja schädlich halte.

Strassburg, den 13. Juli 1875. E. Laas.«

Wer beim Lesen dieser Worte erwägt, dass Herr Professor Laas jedwede ihm zu Theil gewordene Beförderung im Schulamt von der letzten Oberlehrerstelle bis zum Professortitel nebst persönlicher Zulage einzig und allein der Befürwortung seines Vorgesetzten, des Herrn Geheimrath Wiese, zu verdanken gehabt hat, und dass der Herr Professor dies so gut weiss wie wir Alle; wem (wie dem Unterzeichneten) bekannt ist, dass Herr Professor Laas als Knabe, da er den Vorschriften genügte, durch Herrn Geheimrath Wiese in das Alumnat des Joachimsthal'schen Gymnasiums aufgenommen, von Herrn Geheimrath Wiese dort mit wahrhaft väterlicher Fürsorge überwacht, von Herrn Geheimrath Wiese beim Beginn seiner Universitäts-Studien mit entscheidendem väterlichem Rathe bedacht und durch ihn seiner Zweifel entledigt worden ist: dem wird, zumal wenn er bedenkt, dass Niemand Herrn Professor Laas zum Zeugniss aufgefordert oder gar gezwungen hat, im Namen dessen, der obige Erklärung abgegeben hat, das Blut in die Wangen schiessen; es wird ihm offenbar sein, dass Herr Professor Laas das Wörtchen pietas niemals im Scheller oder Forcellini aufgesucht, geschweige dessen weihevollen Inhalt je empfunden hat; er wird beim Anblick eines Mannes, der, nachdem er den preussischen Schulrock ausgezogen hat, ein solches Wort zu schreiben wagt, dem alten Herodot Recht geben, wenn dieser (Klio, 8) — obgleich mit Unrecht nur vom Weibe — sagt: ἅμα χιθῶνι ἐκδυομένῳ συνεκδύεται καὶ τὴν αἰδώ, und wird mit Unterzeichnetem in obiger Erklärung des Herrn Professor Laas kaum etwas Anderes zu sehn vermögen als einen moralischen Selbstmord.

Berlin. Dr. M. Strack.

B. Anderweitige Schriften.

1. Mittheilungen über Jugendschriften an Eltern und Lehrer nebst gelegentlichen Bemerkungen über Volksschriften von Dr. Georg Wilhelm Hopf. Fünfte sorgfältig gesichtete und erweiterte Auflage. Nürnberg, Korn'sche Buchhandlung. 1875.

Eine traurige Folge unserer Culturentwickelung ist es, dass das lebendige Wort der Mutter, Grossmutter, Muhme, die verständige Belehrung des Vaters über Welt und Menschen in der Nähe und Ferne, im Kleinen und Grossen aus unserm Leben schwand; damit haben wir innerlich für Gemüth und Geist die besten, weit natürlichsten Bildner eingebüsst, äusserlich hat unsere Sprachfertigkeit und Sprachübung damit Viel verloren, und unsere Sprache im Ganzen ebenso. Es giebt viel lesende Menschen; der Lesende ist ungesellig, will ungestört sein; vor anderen Menschen muss man in Sprache, Gebärden, Haltung auf sich achten; das ist unbequem; vor dem Buche, und hätte es ein König geschrieben, braucht man sich keinen Zwang aufzuerlegen; das ist bequem. Je mehr Gewinn an Büchern, desto mehr Einbusse an Geselligkeit und Sprache, Anschaulichkeit und Wärme der Empfindung. Durch die Augen ist zu Kopf und Herz der Weg viel, sehr viel weiter als durch das Ohr. Seitdem die natürliche Geselligkeit und Unterhaltung durch Gespräch, Erzählung, Gesang und Spiel schwand und durch künstliche Mittel kläglich ersetzt werden musste, ist auch die Unterhaltung der Jugend zur Aufgabe der Schulen geworden. Mag man das nun gut und in der Ordnung finden oder für einen Miss- und Uebelstand ansehen und auf Besserung dringen, dass das trauliche Familienleben nicht zur Sage werde, jedenfalls ist das Lesen ein wichtiges Bildungs-, Belehrungs- und Unterhaltungsmittel auch für die Jugend geworden, und die Lehrer und Eltern, die es ernst mit ihren Pfleglingen meinen, werden dies Mittel wohl beachten das Gute auszunutzen, das Schädliche abzuwehren. Freudig überrascht hat mich das obige Schriftchen ebenso durch seine allgemeinen Betrachtungen wie durch die sorgfältige Auswahl mit den kurzen Bemerkungen über Inhalt und Werth der einzelnen Schriften. Wie viel sinniger, sorgfältiger und mit wie viel mehr Kenntniss der Menschen ist dieser Katalog aufgestellt als der von Vereinen für Volksbildung! Lange habe ich nach einem solchen Kataloge gesucht, nirgends aber diesen, der bereits in fünfter Auflage vorliegt, gefunden. In einer öffentlichen Lehrmittel-Sammlung wäre es mir gewiss nicht entgangen. Indem ich dem Verfasser für seine unscheinbare, aber doch ausserordentlich mühevolle und verdienstliche Arbeit danke, empfehle ich sie allen Lehrern, die um mehr als das tägliche Brot dienen, auf das angelegentlichste, namentlich allen denen, die Schüler-Bibliotheken zu verwalten haben. Ich schliesse für diese mit der höchst nüchternen, aber

sehr wichtigen Bemerkung, dass sämmtlichen Büchern der Preis beigesetzt ist.

Berlin. Dr. Beck.

2. Martus, Mathematische Aufgaben. II. Theil. Resultate. Dritte Auflage. Leipzig 1875. C. A. Koch's Verlagsbuchhandlung.

Die neue Auflage ist gegen die früheren erheblich vermehrt, obschon (im Vergleich mit der 2. Auflage) die Seitenzahl dieselbe geblieben ist. An grösseren Einschaltungen finden sich: 307 Anm., 343 Anm. und Determ.; weiter ausgeführt wurden 519, 540 und 622; verallgemeinert sind 560a, 648, 649, 650, 673a und b; neu ist 753c, und 795 Anm. über fremde Wurzeln einer Gleichung. Unter den Determinationen zu 997 bis 1029 ist besonders bemerkenswerth die zu 1024. In der Determination zur Aufgabe 1028 fehlt die Bedingung $d < m$, welche die Forderung $d < \frac{m\cos\frac{\alpha}{2}}{\sqrt{\cos\alpha}}$ überflüssig macht, da sich $m < \frac{m\cos\frac{\alpha}{2}}{\sqrt{\cos\alpha}}$ ergiebt. Die Forderung, dass wegen der Reellität von $2z$ und $2u$ $d^2 > p$ sein muss, führt zunächst zu der Determination $d \leq \frac{m\sqrt{2}\cos(45^\circ + \frac{\alpha}{2})}{\cos\alpha}$, welche, da der letztere Ausdruck $< m$ ist, obige Beschränkung bereits einschliesst, und bei weiterer Entwickelung zum $\geq d \sin(45^\circ + \frac{\alpha}{2})\sqrt{2}$. Die Möglichkeit der Aufgabe fordert demnach

$$2d > m \geq d \sin(45^\circ + \tfrac{\alpha}{2})\sqrt{2}.$$

Auch die Determination zu 1029 bedarf einer Berichtigung. Dieselbe muss lauten: 1) $\frac{1}{4}m^2 + J \leq d^2 \leq m^2 + 2J$. In dieser Bedingung ist zugleich die Forderung $\frac{1}{4}m < d < m$ enthalten. Aus den beiden Gränzen für d^2 folgt, dass man geben muss: 2) $J \leq (\frac{1}{4}m)^2$. Durchsichtiger ist 1049 geworden. Neu hinzugekommen ist ferner 1062 Anm. zur Tafel pythag. Dreiecke. Durch weitere Erörterung kommt das Wesen der Aufgabe 1194 zur Anschauung. Neu sind gleichfalls 1416 Anm. 2 über Mondbahnen um die Sonne; 1445 a und b, Anm. über Eisenbahnkrümmungen und 1474 Note über Quadratur. In der Aufgabe 380b lies: $\gamma = 82^\circ\ 40'\ 24''$.

Berlin. Dr. A. Runge.

3. W. Adam, Lehrbuch der Buchstabenrechnung und Algebra mit mehr als 1500 Uebungsaufgaben. Zunächst zum Gebrauch in Seminarien, Mittel-, Real- und Gewerbeschulen, wie auch

für den Selbstunterricht. Zweiter Theil: Gleichungen höheren Grades, diophantische Gleichungen, Logarithmen mit Zinses-Zins- und Rentenrechnung, arithmetische und geometrische Progressionen, Kettenbrüche, Combinations-Lehre und Wahrscheinlichkeitsrechnung. Neu-Ruppin 1875. Verlag von R. Petrenz. 1 Mk. 70 Pf. (105 Seiten).

Auch dieser zweite Theil hält, wie der erste, was er verspricht. Wenn auch in erster Linie für Seminarien bestimmt, ist er doch ebenso gut für Realschulen verwendbar und würde bis Prima ausreichen. Die ausführliche klare Behandlung wird dem Schüler beim Repetiren sehr zu Statten kommen, und was, der Natur des Buches nach, fehlt oder nicht ganz allgemein behandelt ist, kann vom Lehrer leicht ergänzt werden. Es sind dies der irreductible Fall der cubischen Gleichungen, die allgemeine Auflösungsmethode der biquadratischen und die allgemeinen arithmetischen Reihen höherer Ordnung; — die figurirten Reihen m^{ter} Ordnung sind allgemein entwickelt. Ref. würde gewünscht haben, dass durch punctirte Schemata gezeigt wäre, woher der Name Polygonalzahlen kommt, und dass an den betreffenden Figuren die Entstehungsweise der Reihen dargethan wäre, weil der Autodidakt schwerlich sich die Pentagone 2B wird bilden können. Im Interesse der Einführung des Buches an höheren Schulen möchte Ref. den Herrn Verf. darauf aufmerksam machen, ob es nicht angezeigt erschiene bei einer neuen Auflage des Buches an die Combinations-Lehre noch den binomischen Lehrsatz, wenigstens für positive ganze Exponenten, anzufügen, weil mit demselben meistens an den Realschulen das Pensum der II^a, bei den Gymnasien das der I^b abgeschlossen wird.

Berlin. 31.

4. G. Wenz, Zusammenstellung der wichtigsten arithmetischen und algebraischen Sätze in Formel, Wort und Beispiel. München, Ackermann. I. Abtheilung: Die Rechnungsarten für Volks- und Mittelschulen. 32 Seiten. 7½ Sgr. II. Abtheilung: Die Rechnungsarten für die höheren Lehranstalten. 58 Seiten. 7½ Sgr.

Das Buch enthält im Wesentlichen eine Zusammenstellung der hauptsächlichsten algebraischen Formeln ausgedrückt in Buchstaben und Worten ohne Hinzufügung der Beweise. Nach einer Einleitung, in welcher die Erklärung der Worte Arithmetik (von ἀριθμός) und Algebra (von jábara) gegeben ist, folgen die Erklärung der Verbindungszeichen und die Regeln über die 4 Species. Wenn der Herr Verf. dem alten Gebrauche nach als Multiplicationszeichen noch × und als Divisionszeichen | anführt, so dürfte es sich wohl empfohlen haben nicht als einzige Bezeichnung $\leq$ statt $\lessgtr$, resp. $\leqq$ statt $\lesseqgtr$ anzugeben, da es jedenfalls

gebräuchlicher ist $a \gtrless b$ zu schreiben, als, wie der Herr Verf. es thut, $a \geq b$. Ebenso ist es wohl gebräuchlicher $ab = b + b + \ldots$ a mal statt $= a + a + a \ldots$ b mal zu setzen, d. h. a als Multiplicator, b als Multiplicand anzusehen; beim Dividiren dürfte es angezeigt gewesen sein auch die Erklärung der Division als fortgesetzter Subtraction zu geben. Die Formeln der 4 Species sind vollständig gegeben. Es folgt die Lehre von den Decimalbrüchen, bei deren Erklärung der Ausdruck »Potenz« gebraucht wird, welcher vorher noch gar nicht vorgekommen. Hier kommt auch, abweichend von dem Vorangegangenen, ein Beweis dafür, dass $0{,}33 \ldots = \frac{1}{3}$ ist. Dann folgt die Lehre von den benannten Zahlen, vom Resolviren und Reduciren, von den Proportionen (hierbei die ebenfalls nicht erklärte Form $\sqrt{ab}$), die Kettenregel, der Zweisatz, Theilverhältnisszahlen, Rechnung mit Null, wobei $\frac{0}{0}$ fehlt. Im Anhang einige Sätze über Flächen- und Körperberechnung.

Ref. ist der Ansicht, dass schwerlich ein Lehrer Zeit finden wird das Pensum der Classe zu absolviren und gleichzeitig den Schülern die gesammten Lehrsätze einzuprägen und zum Verständniss zu bringen. Abgesehen hiervon ist das Buch zur Einführung in preussische Schulen desshalb nicht geeignet, weil es sich in seinem Gange dem Lehrplan derselben in keiner Weise anschliesst.

Dasselbe dürfte von der zweiten Abtheilung gelten, welche mit den Kettenbrüchen anfängt und mit den diophantischen Gleichungen schliesst. Wenn auch der Anfang — Kettenbrüche, die besser zur ersten Abtheilung zu nehmen wären, pos. und neg. Zahlen, Potenzen, Wurzeln, Logarithmen — logisch geordnet ist, so dürfte es doch gewagt erscheinen schon Reihen, Zinseszins- und Rentenrechnung zu nehmen, ehe man überhaupt von Gleichungen, selbst nur ersten Grades mit einer Unbekannten, gesprochen hat.

Berlin. 31.

5. Die deutsche Volkssage. Beitrag zur vergleichenden Mythologie mit eingeschalteten tausend Original-Sagen. Von Dr. Otto Henne-Am Rhyn (Verfasser der »Geschichte des Schweizervolks und seiner Cultur«, der »Culturgeschichte der neuern Zeit«, des »Buches der Mysterien« u. s. w.) XXII, 538. Leipzig, Verlag von Joh. Wilh. Krüger. 1874.

Der Verfasser ist, wie seine Vorrede an verschiedenen Stellen zeigt, mehr Naturalist als Mythologe vom Fach; darum soll uns sein Buch aber nicht weniger willkommen sein. Denn die unbefangene, poetische Auffassung des Volksgeistes und seiner Lebensäusserungen liegt in sehr vielen Fällen dem gebildeten »Dilettanten« [im besten Sinne des Wortes!] näher als dem strengen Manne der trockenen Wissenschaft. So hat denn auch der Verfasser im Laufe eines langen und reichen Lebens gesammelt, was

er im Volke (namentlich in seinem eigenen) an mythologischen und sagenhaften Erinnerungen gefunden, und dieses bietet er uns mit einer Schüchternheit, die ihm Ehre macht. Aber oft geht seine Bescheidenheit zu weit. »Es wird Mancher beim Ernste der jetzigen Tage diese Dinge für wenig bedeutend und die darauf verwendete Zeit für verschleudert ansehen, weil sie doch nicht wahr seien und bloss der Aberglaube einer früheren Welt, während jetzt so viel Wahrhaftes vor sich gehe und es fruchtbarer sei vorwärts zu schauen als in eine Kinderzeit, die hinter uns liegt«. Gott soll uns bewahren! Was für Leser hatte der Herr Verfasser im Auge, als er diese Worte niederschrieb?

Der neue Herausgeber (nach dem Tode des Verfassers) giebt uns nun Auskunft über die vom Verfasser benutzten Quellen. Es findet sich da eine stattliche Reihe; manche waren dem Ref., obgleich er ziemlich den ganzen Märchenschatz in seiner Bibliothek zu haben wähnte, noch unbekannt. Auf einige der ebenfalls benutzten Vertreter unserer allermodernsten Aufklärung hätte man allerdings gern verzichtet: so wünschte Ref. den Geist Feuerbach's anderswo. Anderes wieder ist dem Verfasser noch entgangen: so die Sammlungen von E. M. Arndt, Pröhle, Müller und Schambach u. s. w.

Ueber die Einleitung will Ref. kurz hinweggehen; sie enthält manche selbständige und werthvolle Gedanken, ist aber merkwürdig trocken geschrieben. Simrock z. B. ist ein Mann der strengen Wissenschaft, hat aber in der Einleitung zu seiner Mythologie einen poetischen Schwermuth, den man bei dem uns vorliegenden Buche ungern vermisst.

Das erste Buch behandelt merkwürdiger Weise die Thiersage; der erste Abschnitt betrifft die kriechenden Thiere. Zunächst die Spinne. Die doppelte Rolle der Spinne ist richtig behandelt, die unheimliche wie die glückbringende; das hier schwierige »Warum?« ist aber unbeantwortet geblieben. Sodann heisst es, die Sterne seien deshalb mit den kriechenden Thieren verglichen worden, weil sie »ohne Fuss oder andere Bewegungsmittel am Himmel dahinziehn«. Warum nicht gar! Ref. bin gar nicht geneigt in der antiken Benennung von Sternbildern nach Thieren, resp. in der Versetzung von Thieren oder Menschen an den Himmel durchweg mythische Bedeutung zu erkennen; mitunter ist es Willkür der Dichter, mitunter auch Schmeichelei: man denke an das »Haar der Berenike«. — Die Behandlung der Kröte ist im Ganzen befriedigend; aber auch hier ist für die Erklärung der Gegensätze zu wenig gethan. So leugnet Ref. auch eine göttliche Verehrung von Spinnen und Kröten unbedingt, wenigstens bei den germanischen Völkern. — Die Schlange ist sorgfältig behandelt; Ref. wünschte nur, dass die von ganz verschiedenartiger Auffassung ausgehenden Ueberlieferungen indogermanischer, semitischer und hamitischer Völker sorgfältiger aus einander gehalten worden wären. Die Midgardschlange gehört

nicht hierher; die Vermuthung, dass sie »die den Tag umgebende Nacht oder den das Jahr einschliessenden Winter« vorstelle, ist nicht zu billigen. — Ausserordentlich werthvoll sind jedoch die Mittheilungen über die Drachen; die Citate aus »Haeckel's natürlicher Schöpfungsgeschichte« hätten aber getrost wegbleiben können, und die Vergleichung der Drachen und ihres Goldhortes mit der Nacht und dem Sternhimmel ist sehr bedenklich. Die Herleitung der Mythen aus der Naturreligion fordert den Scharfsinn und das Interesse der Mythologen heraus, ist aber ein sehr bedenkliches und unsicheres Gebiet. Selbst Uhland, der Berufensten einer, hat oft geirrt.

Der zweite Abschnitt behandelt die Vögel und die Jagdthiere. Bei den Vögeln sind einige recht dürftig weggekommen; so namentlich der Schwan und der Storch. Der Teufel erscheint übrigens, so viel Ref. weiss, mit einer rothen, nicht mit schwarzer Hahnenfeder, Die Besprechung des Raben ist nicht genügend; das Rabennest mit seinen zauberhaften Eigenschaften ist gar nicht besprochen worden. Sehr anfechtbar ist auch die Vergleichung der Cherubim mit Greifen. Im Allgemeinen ist dieser Theil des Abschnitts verhältnissmässig der dürftigste; der zweite, der die Jagdthiere behandelt, hat Unterzeichneten mehr befriedigt.

Im dritten Abschnitt ist von den Haussäugethieren die Rede. Zunächst vom Hund, und zwar in befriedigender Weise; über ein paar Deutungen (»auf den Hund kommen« u. s. w.) liesse sich streiten. Sodann die Katze, das Schwein, die Ziege, das Schaf, das Rind, das Pferd und der Esel.

Der vierte Abschnitt hat den merkwürdigen Titel »Thierversammlungen«. Zuvörderst wird die »wilde Jagd« besprochen; wiederum werden zahlreiche werthvolle Reste des Volksglaubens überliefert, aber die Polemik gegen Simrock's Unterscheidung zwischen »wilder Jagd« und »wüthendem Heer« steht auf schwachen Füssen. Der nun folgende »lockende Spielmann« ist dagegen ungenügend behandelt; um so werthvoller sind die Berichte über das »Alprücken« und das »Nachtvolk«. Nur das Bestreben des Verfassers bei jeder Gelegenheit die Sternbilder zur Identificirung heranzuziehen wird immer auffälliger.

Das zweite Buch trägt den Titel »Die Sage der Dämonenwelt«; der erste Abschnitt behandelt die Nixen, der zweite zunächst die Zwerge. Das Lob der Sorgfalt und des fleissigen Sammelns von Volksüberlieferungen wiederholt sich auch hier; nur an Einzelheiten wäre Etwas auszusetzen. So ist trotz des Verfassers gegentheiliger Versicherung zwischen bösen und guten Zwergen und Elben zu unterscheiden. E. M. Arndt unterscheidet sogar zwischen drei Arten, schwarzen (bösen), braunen (unzuverlässigen) und weissen (guten). Daran schliessen sich die von den eigentlichen Zwergen vielfach unterschiedenen Kobolde, die Wald-, Holz-, Moos- und wilden Leutchen (die von den Elfen schärfer hätten geschieden werden müssen), die »Korn-

dämonen«, die »Truden und Mahren«, die »Wechselbälge« u. s. w. Der dritte Abschnitt bespricht die Riesen. Hier hätte die Eigenschaft der germanischen Thursen als ältester Götterdynastie schärfer ausgeführt werden können; ebenso hätte es sich wohl der Mühe verlohnt bei dieser Gelegenheit zu untersuchen, inwiefern die sagenhaften, angeblich historischen Hunen, Heunen oder Hunnen mit den mythischen Hünen zusammenhangen. Sonst ist hier die Fülle der vorgebrachten Volkstraditionen so werthvoll wie je. Dasselbe gilt von dem vierten Abschnitt, der von den Schicksalsmächten, Tod und Teufel, Hexen und Feeen [deren angebliche Bedeutung als Schicksalsgöttinnen, Nornen, Parzen, wohl noch tiefer zu untersuchen wäre], Hexenmeistern und Zauberern, dem Zaubergarten und dem Riesenbaum handelt.

Das dritte Buch fasst die »Götter- und Heldensage« ins Auge. Betreffs der Götter hat der Verfasser einige auffallende Anschauungen. So sagt er über unsere germanische Mythologie: »Die nordische Mythologie hat einen düsteren, an Gestalten ärmeren Charakter als die antike«. Die Begründung ist noch seltsamer: »Theils der Umstand, dass im Norden die Gestirne öfter verhüllt sind als im Süden, theils der andere, dass die beiden wichtigsten Weltkörper, Sonne und Mond, in der germanischen Sprache das Geschlecht haben, welches ihrem Charakter diametral widerspricht«. Auch sonst ist die Uebersicht über den eigentlichen Mythus einigermassen dürftig. Der zweite Abschnitt bespricht »die Schatten der Götter«, die Spukgeister und Gespenster [hier wäre für eine neue Auflage die Benutzung von Müller und Schambach's Sammlung noch zu empfehlen], das Doppelgesicht, die feurige Kugel, die gespenstischen Wanderer und Reiter [hier ist die Deutung des Wirbelwindes nicht gelungen], den wilden Jäger und die Geisterkutsche, die Nachtfrau und ihr Gefolge [mit der »Herthainsel« ist doch wohl Seeland gemeint, nicht Rügen oder die Nordostecke von Holstein] [die Walkyren sind nicht Abbilder der Todten- und Erdengöttin, sondern der Freya; sonst ist dieser Abschnitt wiederum sehr reichhaltig]. Desgleichen folgen Besprechungen des Todtenritts, des Todtentanzes und der Nachtprocession [gut, nur wird die Vergleichung der Sterne nachgerade zum Steckenpferd des geschätzten Verfassers]. Das Geisterschiff ist jedenfalls nicht aus Luftspiegelungen, sondern aus Mythen abzuleiten, was der Verfasser auch erkannt hat. Der dritte Abschnitt betrachtet die »Götter als Helden«, also die Heldensage. Dieser Abschnitt ist nicht völlig genügend behandelt; hier scheint der Verfasser nicht völlig sicheren Boden unter den Füssen gehabt zu haben. Und was für einen Zweck hat er den Heiland wie Buddha mit einem heidnischen Heroen zu vergleichen? Bald kommt es noch besser; der »Jehova der Juden ist ein Sonnen- und Feuergott«, und Jesus ist durch »Grübeleien« zum Sohne

Gottes gemacht worden! Die Existenz des Moses wird kurzweg abgeleugnet; zum Beweise werden Schenkel, Holtzmann u. s. w. angeführt. Für eine neue Auflage ist dem neuen Herausgeber dringend anzurathen dergleichen Redensarten auszumärzen; in einer Flugschrift gewisser Vereine mögen sie am Platze sein, hier nicht.

Von dieser widerwärtigen Abschweifung abgesehen ist die Auseinandersetzung über die Heroen und Heroinen, Sonnenhelden und Drachentödter befriedigend; nur die Erläuterung der beiden wichtigsten germanischen Heldensagenkreise steht auf unsicherem Grunde. So leidet auch der Excurs über »Weltuntergang und Antichrist« an Schwäche der Beweisführung und auch hie und da an Anflügen des gewöhnlichsten Rationalismus.

Trotz dieser nicht geringen Mängel halte ich das Buch für sehr werthvoll und wegen des sehr reichen in demselben enthaltenen Materials für völlig unentbehrlich sowohl für Lehrerbibliotheken wie für Mythologen.

Berlin. Dr. L. Freytag.

6. Friedrich Bauer, Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik für höhere Bildungsanstalten. Vierzehnte Auflage. Nördlingen bei Beck. 1874.

Der Verfasser hat sich die für ein Lehrbuch ganz richtige Aufgabe gestellt die feststehenden und bleibenden Resultate wissenschaftlicher Forschung der Schule wie dem Leben zuzuführen; besonders aber will er die Ergebnisse der durch Jak. Grimm begründeten historischen Schule der Fassungskraft der Jugend zugänglich machen. In wie weit das Letztere überhaupt, besonders aber auf dem Wege der Belehrung durch ein Buch wie das vorliegende möglich sein wird, davon haben wir keine rechte Vorstellung. Unsere Jugend (wir verkehren mit ihr seit vierzig Jahren) hat mit der logischen Betrachtung ihrer Muttersprache wirklich so vollauf zu thun, dass ihr für das historische Moment nur ein Minimum von Zeit übrig bleibt. Den Schülern, wie wir sie kennen, dürfte das Buch also wenig Nutzen bringen; dagegen können wir es dem Lehrer zu seiner eigenen Belehrung als einen sicheren und zuverlässigen Führer empfehlen. Was derselbe an vielen Orten aus den Quellen sich mühsam herbeiholen müsste, das findet er hier ebenso bequem und übersichtlich wie klar und in präciser Fassung zusammengestellt. Nur vermissen wir ein Kapitel über die Orthoëpie, einen in unseren Grammatiken noch nirgend genügend angebauten Theil der Sprache; denn der am Schluss des Buches befindliche Anhang kann dem sich überall geltend machenden praktischen Bedürfniss in keiner Weise Genüge thun. Dass der Verfasser in der Orthographie Rud. v. Raumer gefolgt ist, welcher den stürmischen Reformirungsbestrebungen der Neuzeit gegenüber für das historische Recht des Be-

stehenden mit Erfolg eingetreten ist, können wir nur billigen. Dagegen möchten wir dem Verfasser zu bedenken geben, ob er Ausdrücke wie »immerzu, sofern, allewege«, deren er sich in der Vorrede bedient und die uns Norddeutschen theils trivial, theils veraltet vorkommen, nicht lieber durch die allgemein üblichen »fortwährend, insofern, überall« ersetzen möchte. Es sind das Kleinigkeiten, vielleicht Geschmackssachen, aber in einem Buche, welches correcte Ausdrucksweise fördern soll, doch jedenfalls nicht ohne Bedeutung.

Auffallend ist uns ferner auf dem vor uns liegenden Exemplar die Bezeichnung: »Ausgabe für protestantische Schulen« erschienen, und ebenso, dass der Verfasser in seiner Vorrede zwischen einer baier'schen und einer österreichischen Ausgabe unterscheidet. Das, was ein Volk innerlich eint, ist seine Sprache; eine deutsche Grammatik sollte also gebraucht werden können, so weit die deutsche Zunge reicht, und ein Mann der Wissenschaft sollte es eigentlich verschmähen einem engherzigen (hier dem österreichischen) Cultusministerium zu Gefallen seine Grammatik, sei es auch nur in Betreff der Beispiele, in die spanischen Stiefel eines besonderen Dogma's einzuzwängen. Verdanken dieser höchst bedenklichen Nachgiebigkeit vielleicht auch einige Citate ihre Umgestaltung? »Es irrt der Mensch, so lang' er lebt st. »er **strebt**«, und »Ach! vielleicht, indem wir hoffen, hat uns Unglück (st. **Unheil**) schon getroffen«. Dergleichen sollte man unseren Classikern doch nicht zu Leide thun!

So viel über die wissenschaftliche Seite des Buches; nun noch Einiges über seine praktische Verwerthung. Der Verf. spricht davon, dass seine Arbeit gleichzeitig die Bedürfnisse der Schule, und zwar der Lehrenden wie der Lernenden, nicht nur berücksichtigen, sondern auch befriedigen wolle; er gestattet also eine Prüfung seiner Schrift auch nach dieser Seite hin, um so mehr als er behauptet, sein Lehrbuch sei »aus dem praktischen Bedürfniss der Schule heraus allmählich entstanden und gewachsen«. Unserer Ansicht nach, die wir bei aller Hochachtung vor dem wissenschaftlichen Streben des Verfahrens nicht zurückhalten können, ist für unsere Schulanstalten die logische Behandlung der Sprache die allein berechtigte, während die Betrachtung ihrer historischen Entwickelung denjenigen Leuten überlassen bleiben muss, welche ihre Belehrung an Stätten suchen, wo man die Kinderschuhe bereits ausgezogen hat. Weder unsere Gymnasiasten noch unsere Realschüler werden ein Buch wie das vorliegende mit wirklichem Nutzen gebrauchen können; höchstens dürfte es einzelnen Schülern der obersten Classen, in welchen die Neigung zu selbständigen Studien bereits erwacht ist, zu privater Benutzung zu empfehlen sein. Der Verfasser scheint dies auch selbst gefühlt zu haben, denn er schlägt dem Leser vor aus seinem Buche zunächst das Einfachste herauszunehmen, die einzelnen Partieen nach Bedürfniss zu besprechen und das Gelernte sofort

zu üben. Das ist Alles recht schön und gut, aber leichter gesagt als gethan, und die wenigsten Lehrer werden es mit Hülfe eines solchen Buches können. Ein Schulbuch muss sich mit den Schülern von A bis Z durcharbeiten lassen, es muss ihnen ein Leiter und eine Handhabe sein, vermittelst deren sie jede folgende Stufe mit Sicherheit ersteigen können. Thut es dies nicht, dann ist es für den Unterricht eher ein Hemmschuh als ein Förderungsmittel. Summa: Allen Respect vor der Wissenschaft als solcher; wissenschaftliche Lehrbücher aber können nie Schulbücher sein. Diese sollten nur von wissenschaftlich durchgebildeten Schulmännern geschrieben werden, denen eine längere praktische Erfahrung zur Seite steht.

Berlin. L. Rudolph.

7. Hermann Perthes. Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen. Vierter Artikel. Die Principien des Uebersetzens und die Möglichkeit einer erheblichen Verminderung der Stundenzahl. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung. 1875.

Diese Schrift ist, wie alle Arbeiten des Verfassers, hoher Beachtung werth. Sie kämpft gegen die jetzt herrschende Methode des lateinischen Unterrichts. Der Verfasser verwirft im ersten Abschnitte namentlich das zu frühe Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. Er stellt den Satz auf: »Ehe »dem Schüler zugemuthet wird behufs Uebersetzen deutscher Sätze »in das Lateinische in bunter Mannichfaltigkeit lateinische Fle»xionsformen zu bilden, muss derselbe längere Zeit hindurch so»wohl im Erkennen der Formen bei der lateinischen »Lectüre als auch in selbständigen Bildern einzelner gramma»tischer gleichartiger Formen geübt werden«. Er fordert, dass »als das dominirende Element des lateinischen Unterrichts in Sexta und Quinta nicht wie bisher das Uebersetzen in das Lateinische, sondern vielmehr das aus dem Lateinischen anzusehen sei«. Der Beweis dieser Sätze ist ein wohl durchdachter, und wenn auch nicht Jeder sich vollkommen von ihrer Richtigkeit überzeugen lassen wird, so wird doch Niemand ohne nützliche Anregung diesen Abschnitt der Abhandlung verlassen. Etwas zu weit geht wohl die Forderung des Verfassers, dass die zu übersetzenden deutschen Sätze dem Schüler nicht gedruckt vorliegen dürfen. Gewiss wird es gut sein die nur ganz leichten deutschen Sätze, welche Perthes in Sexta und Quinta gegeben wissen will, grösstentheils ohne Buch von den Schülern übersetzen zu lassen; allein man darf das Ohr nicht allzu sehr in Anspruch nehmen: die Erfahrung lehrt, dass einzelne Schüler zu ihrer Unterstützung öfter das Buchstabenbild des Satzes vor den Augen haben müssen. Unterschätzt darf auch nicht werden, dass dem Schüler durch des Verfassers Methode ein wesentliches Mittel entzogen wird,

seine deutsche Orthographie durch das Auge zu befestigen. Der Verfasser übertreibt ferner die Missgriffe auf gegnerischer Seite. Der gute Lehrer wird das Uebersetzen in das Lateinische wohl nicht in der vom Verfasser dargestellten Weise betreiben. Der Lehrer kann ja einen Schüler den Satz deutsch lesen, vom anderen ihn übersetzen lassen, oder er kann den Satz selbst vorlesen, hierauf allen Schülern Zeit zum Besinnen geben und sodann einen Schüler das Lateinische sagen lassen. Wird so verfahren, dann zerfällt die ganze Ausführung des Verfassers S. 45 in Nichts. Die so durch Uebersetzung aus dem Deutschen erlangten lateinischen Sätze müssen dann zunächst einmal bei offenem Buche und noch einmal bei zugemachtem Buche von dem Lehrer der Classe vorübersetzt und von der ganzen Classe nachgesprochen werden, so dass begabte Schüler fast den ganzen Abschnitt aus dem Kopfe lateinisch hersagen können. Durch den Weg, auf dem der Schüler zu diesen lateinischen Sätzen gelangt ist, ist man ganz sicher, dass er des Inhalts Herr ist, und man kann mit Bestimmtheit darauf rechnen, dass diese Sätze lange sein Eigenthum bleiben werden. Hieraus folgt aber mit Nothwendigkeit, dass gerade die deutschen Sätze, wenn irgend möglich, aus guten lateinischen Originalsätzen entstanden und ihrem Inhalte nach ansprechend und sinnvoll sein müssen; hierin aber besteht gerade die grosse Schwierigkeit für die Verfasser lateinischer Elementarbücher, und hierin liegt, wie ich vorausnehmend bemerke, die hauptsächlichste Mahnung das Lateinische überhaupt nicht zum ersten fremdsprachlichen Unterrichte zu benutzen. Die deutschen Sätze sind oft undeutsch oder, was noch schlimmer ist, sie geben gar keinen Sinn*).

Trotz dieser Ausstellungen erkennen wir den Werth gerade dieses ersten Abschnittes nochmals besonders an.

Der zweite Abschnitt handelt davon, wie aus dem La-

---

*) Folgende Sätze stehen in dem noch vielfach in Gebrauch befindlichen Uebungsbuche von Schönborn: Deine Gemahlin lobt das Wasser des breiten Tiber. — Die warmen Nächte des Sommers werden den Frauen Deiner Brüder angenehm sein. — Wenn Winde geweht hätten, wäre die Luft nicht feucht. — Der Vater hat, weil Du die Niederlage unserer Soldaten verheimlicht hattest, ein neues Uebel erwartet. — Mein Stab und meine Dolche sind nicht passend; die Deinigen sind fest und lang. — Russland, wo es nach Norden schaut, ist kälter, als kranken Menschen angenehm ist. — Wir schaden Dir durch unser Geschäft nicht, und bald wirst Du unsere Treue gesehen haben. — Der listige Fuchs hat 2 Tauben verzehrt, aber 18 andere sind mir von Deiner Schwiegermutter geschenkt worden.

Wie wenig lateinische Lehrer selbst bei grosser Vorsicht undeutsche Sätze vermeiden können, beweist Perthes selbst, indem er (S. 103) folgenden Satz bildet: »Heute wird ein Wanderer (sic!) den Einwohnern unserer Stadt von den röthlichen Löwen in den Sandwüsten Afrika's erzählen«. Man stelle sich vor, ein Director kündete seiner Schule, etwa nach dem Morgengebete, einen Vortrag von Rohlfs mit dem vorstehenden Satze an; würden nicht die älteren Schüler hell auflachen?

teinischen in das Deutsche übersetzt werden soll. Auch hier können wir dem Verfasser, soweit er Methodisches bespricht, nur beistimmen. Er verlangt in erster Linie Berücksichtigung des Inhalts des Gelesenen; sodann fordert er stets eine Doppelübersetzung, nämlich zunächst ein wörtliches Uebersetzen und hierauf ein »Verdeutschen« d. h. eine Wiedergabe des lateinischen Satzes in einem ächt deutschen Satze. Die erste Forderung macht Perthes scheinbar zu einem Realschulmann: er verabscheut den Verbalismus; aber hüten wir uns zu glauben, dass er es in Wirklichkeit sei! Dieser Realismus, das Berücksichtigen des realen Inhaltes gegenüber der Hervorhebung der verbalen Form, darf nur von lateinischen Schriftstellern getrieben werden! In einer sehr weitschweifigen Vertheidigung des Caesar als Schullectüre gegen die Angriffe Ostendorf's versteigt sich Perthes zu dem Ausspruche: »Das ist ja gerade der unvergängliche Vor»zug der Schriftsteller des classischen Alterthums*), »dass sie die Jugend und zugleich das Alter zu fesseln »vermögen«. Der Caesar ist nach ihm »ein herrliches Hülfsmittel harmonischer Geistesbildung, welches dem Gymnasium durch ein überaus glückliches Zusammentreffen verschiedener Umstände dargeboten wird«. Diese Worte erinnern mich daran, dass ich neulich in einer Schrift**) Folgendes las: »Wenn die latei»nische Sprache nicht existirte, so müsste Gott sie besonders »schaffen, weil an keiner, wie an ihr, der Geist so trefflich ge»bildet werden kann«. Wenn Caesar's Memorabilien nicht der Nachwelt überliefert worden wären, von welchem lateinischen Schriftsteller würde Perthes dann wohl dasselbe sagen wie oben vom Caesar? — Alles dagegen, was Perthes von der Nothwendigkeit sagt gutes Deutsch durch eine Doppelübersetzung zu erlangen, ist wiederum vortrefflich. »Jeder Gedanke, er sei der »einfachste und trivialste, verlangt das ihm eigenthümliche Kleid, »entweder ein deutsches oder ein lateinisches, nicht aber ein »Kleid aus deutschen Lappen mit fremdsprachlichem Zuschnitt«. Perthes will mit seiner Methode mit 6 Stunden Lateinisch in Sexta und Quinta ausreichen, also in 480 jährlichen Stunden, dasselbe leisten, was jetzt in 800 Stunden absolvirt wird; wahrlich ein kühnes Unternehmen! Und doch will es mir scheinen, als ob er Recht hätte. Jedenfalls lohnte es sich, namentlich an Realschulen, den Versuch mit der Perthes'schen Methode zu machen.

Ein besonderes Interesse für die Leser des Centralorgans werden die Ausführungen des Verfassers in dem dritten Abschnitte haben. Dieser dritte Abschnitt ist betitelt: Nachweis

---

*) Es ist nur von den lateinischen Classikern in dem Zusammenhange die Rede!

**) Ich citire aus dem Gedächtnisse; die Schrift war, irre ich nicht, betitelt: »Humanistisch-realistisches Universalgymnasium«.

der Unmöglichkeit auf dem Gymnasium den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen anstatt des Lateinischen zu beginnen. Der Verfasser wendet sich zuletzt auch zur Realschule und wünscht eine Abänderung des dritten Braunschweiger Beschlusses, dass nämlich der Lehrplan der unteren Classe der Realschule nach den Bedürfnissen der höheren Bürgerschule zu gestalten sei, d. h. er will, dass auch an der Realschule ferner das Lateinische zum ersten fremdsprachlichen Unterrichte benutzt werde. Wir halten trotz der Ausführungen des Verfassers es für möglich, dass das Gymnasium mit dem Französischen als der ersten fremden Sprache beginne, nur würden wir — im Gegensatz zu Ostendorf — das Lateinische dann nicht in Tertia sondern schon in Quarta ansetzen. Es würde die Vorschule gewissermassen um 2 Jahre verlängert werden, und die Knaben erst mit 11 Jahren in die eigentlichen gymnasialen Classen eintreten. Es blieben dann (die Perthessche Stundenzahl angenommen) für die lateinische Elementargrammatik der Classen Quarta und Untertertia mit 320 + 320 = 640 jährlichen Stunden gegen Sexta, Quinta, Quarta mit 240 + 240 + 320 = 800 jährlicher Stunden. Die sich ergebende Differenz von 160 Stunden dürfte wenigstens aufgewogen werden durch das vorherige zweijährige Betreiben des Französischen, und letzteres wird hinreichen den Schüler das eine Jahr, welches er überhaupt im Lateinischen dann zurück ist, einholen zu lassen. Das Griechische wäre dann in Obertertia anzusetzen. Ob von da aus noch das jetzige Ziel des Abiturienten-Examens zu erreichen wäre, ist eine Frage, die erst nach mehrfacher Erfahrung bestimmt beantwortet werden kann. Die vielen Fälle, in denen Realschüler das Griechische in schneller Zeit nachgelernt haben, sprechen für eine Bejaung der Frage.

Was den Grad des Verfassers anbetrifft, dass nicht genügende Lehrkräfte vorhanden sein würden, um die grosse Zahl der dann erforderlichen französischen Stunden zu geben, so ist zunächst zu bemerken, dass es sich nur um Stunden in den untersten Classen handelt; hierfür geeignete Lehrer zu erlangen, bedürfte es nur einer kleinen Abänderung des Reglements der Prüfung pr. fac. doc., wie sie in der vorletzten westfälischen Rectoren-Conferenz vorgeschlagen wurde, dass nämlich in den Anforderungen im philologisch-historischen Fache zu den daselbst bezeichneten Fächern (Geschichte, Deutsch, Religion) auch Französisch in gleicher Befähigung und gleicher Bedeutung für den Grad des Zeugnisses hinzugefügt würde. Jedenfalls ist das nur ein äusserer Grund, der bei gutem Willen der Behörde beseitigt werden könnte.

Es bliebe endlich noch ein Uebelstand, den Perthes mit Recht und mit Glück gegen Ostendorf geltend macht, dass nämlich für den grammatischen Unterricht zwei fremde Sprachen abwechselnd vorherrschen würden, erst das Französische und dann

das Lateinische. Dieser Uebelstand wird nicht wegzuschaffen, sondern nur zu mildern sein. Er ist aber nicht gross genug, um gegenüber den grossen Vortheilen, welche die Umänderung des Anfangunterrichts gewähren würde, ins Gewicht zu fallen. Diese Vortheile sind doppelter Art: Erstens würden die Schüler leichter und besser lernen, und zweitens würden die Gymnasien mit den Realschulen, und beide höhere Lehranstalten mit der Bürgerschule einen gleichartigen Unterbau haben.

Was die Ansichten des Verfassers in diesem Puncte bezüglich der Realschule anbetrifft, so ist zunächst zu constatiren, dass an ihr nicht das Principat der Sprache wechseln würde, an ihr bliebe das Französische Hauptgegenstand. Auch an Lehrern des Französischen würde die Realschule nicht Mangel haben, da ihre früheren Schüler, die in ziemlicher Zahl jetzt neue Sprachen studiren, zu ihr zurückkehren. Dennoch wünscht Perthes, dass auch sie das Lateinische als erste fremde Sprache beibehalte. Er giebt zwar (S. 135) zu, dass an ihr das Lateinische erst auf der mittleren Stufe begonnen werden könnte, aber aus einem Grunde, einem einzigen Grunde, muss das Latein in Sexta bleiben und das ist folgender: »Die Wahl der Berufsart müsste schon im 10. Jahre erfolgen, oder sie nöthigt den Schüler, wenn er doch nachher Theologie, Jurisprudenz oder classische Philologie studieren will, zu einem mühsamen und zeitraubenden Umwege«. Ich wiederhole, das ist der einzige Grund, den Perthes gegen den dritten Braunschweiger Beschluss anzuführen weiss. Wie steht es mit dessen Richtigkeit? Ist der Umweg so gross, dass die Wahl wirklich so früh getroffen werden müsste? Ich behaupte, ein guter Realschulabiturient braucht nur ein Jahr, um das Gymnasialabiturientenexamen nachzumachen. Dieser Satz ist durch zahlreiche Erfahrungen bestätigt worden, und eine Rundfrage bei den Realschuldirectoren würde gewiss 50—60 solcher Fälle aus den letzten 10 Jahren constatiren. Halten wir nun dagegen, dass ein grosser Procentsatz von Schülern wegen der ungünstigen Resultate im Lateinischen ein Jahr länger als die vorgeschriebenen 9 Jahre auf dem Gymnasium zubringt, dass dies auf der Realschule desswegen weniger der Fall ist, weil die Folgen jener schlechten Resultate im Lateinischen in den mittleren und oberen Classen der Realschule nicht mehr so verhängnissvoll für die Versetzung des Schülers sind, dass endlich jene Misserfolge, jenes Zugeben von einem Jahre, fast ganz schwinden würde, wenn man den naturgemässen Weg vom Näheren zum Entfernteren, vom Leichteren zum Schwereren, vom Französischen zum Lateinischen einschlüge, so sehen wir, dass im Allgemeinen gar kein mühsamer und zeitraubender Umweg vorhanden ist, dass der mit 9 Jahren in die Realschule eingetretene Knabe ebenso gut mit 19 Jahren sein Examen an dem Gymnasium macht wie der ebenfalls mit 9 Jahren in das Gymnasium eingetretene Schüler.

Die Eltern brauchen also nicht im 10. Lebensjahre ihrer Söhne

die Entscheidung über deren Lebensberuf treffen; sie mögen ruhig ihre Söhne der Realschule anvertrauen; sollte in einem Ausnahmefalle einer ihrer Söhne beide Abiturientenexamina machen müssen und dazu mehr als 10 Schuljahre brauchen, so haben sie den Trost, dass dieser Sohn dann eine allgemeine Bildung von recht bedeutendem Umfange gewonnen hat.

Wie es umgekehrt dem Gymnasialabiturienten ergehen würde, wenn er, nur berechtigt zum Eintritt in die Universität*), etwa die Bauakademie besuchen wollte und also das Realschulabiturienten-Examen nachmachen müsste, dies entzieht sich unserer Besprechung.

Der einzige Grund, den Perthes, und Viele mit ihm, gegen den Braunschweiger Beschluss, vorzubeugen haben, ist also wenig stichhaltig; und übersieht denn Perthes ganz die Vortheile, die sich aus der Befolgung des Braunschweiger Beschlusses ergeben würden? Soll der ganze Mittelstand — vorgebildet auf einer Bürgerschule ohne Latein — eine Bildung haben, die sich von Grund aus von der der höheren Stände unterscheidet? Läge darin nicht eine grosse sociale Gefahr? Und wenn unter den Schülern der Bürgerschule sich solche finden, die sich nachträglich für eine wissenschaftliche Laufbahn entscheiden, sollen diese von Sexta wieder anfangen? sollen sie 6 Jahre verlieren? Soll denn der künftige Beamte ganz isolirt mit seinen altsprachlichen Kenntnissen dastehen und Nichts oder so gut wie Nichts in Gegenständen (Französisch, Englisch, Naturkunde) wissen, in denen der Bürger ganz solide Kenntnisse hat? Die Gründung zahlreicher Bürgerschulen ohne Latein (Hofmann'scher Mittelschulen), wie sie jetzt von den Gegnern der Realschule zum Untergange der Realschule erwünscht wird, wird eine ganz andere Wirkung haben, als man erwartet: nicht die Realschulen werden allmählich verschwinden, sondern die Gymnasien werden, wenn sie nicht gründlich und rechtzeitig ihren Lehrplan ändern, immer mehr den Boden im Volke und in der Bürgerschaft verlieren und werden, nachdem sie von dem Staate eine Zeit lang künstlich erhalten worden sind, aussterben. Die Realschulen aber, und namentlich die, welche mit Französich in Sexta beginnen, werden immer mehr die populären nationalen höheren Schulen werden.

Den Schluss des dritten Abschnittes der Perthes'schen Arbeit bildet der Entwurf eines Lectionsplanes für die gemeinschaftliche Unterstufe des Gymnasiums und der Realschule (VI, V, IV) und für die Mittelstufe des Gymnasiums (III^b, III^a, II^b). Durch die oben erwähnten Kürzungen im Latein ist es Perthes möglich geworden 2 Stunden Naturkunde durch alle Classen anzusetzen und die Gesammtstundenzahl (Gesang und Turnen ausgeschlossen) auf 26 in Sexta uud Quinta und auf 28 in Quarta zu reduciren;

*) Anders kann ich das »ausschliesslich« (S. 134) von einem denkenden Manne, wie Perthes, nicht verstehen.

zwei Resultate, die nicht anerkennend genug hervorgehoben werden können. Das Griechische lässt Perthes mit 7 Stunden in III^b beginnen und es mit derselben Stundenzahl in III^a und II^b fortfahren.

Besondere Aufmerksamkeit verdient noch der Anhang der Schrift: Veranschaulichung der vorgeschlagenen Lehrweise an dem Beispiele einzelner Unterrichtsstunden mit besonderer Rücksicht auf jüngere Lehrer. Dieser Anhang ist eine sehr schätzenswerthe Beigabe. Auch der erfahrene Lehrer wird ihn gern durchlesen, für jüngere Lehrer aber sind solche Detailangaben bewährter Praktiker nicht eindringlich genug zu empfehlen.

Wir scheiden von der Perthes'schen Schrift mit Dank für die mannichfache Anregung, die sie uns gegeben, und in der Hoffnung, dass die gemachten Ausstellungen, wenn auch nicht den Beifall, so doch die Beachtung des Verfassers finden werden.

Duisburg. Dr. Steinbart.

8. Paradigma der ersten lateinischen Conjugation von Hermann Perthes. Carlsruhe 1875. Dazu: Erläuterungen zu dem Paradigma der ersten lateinischen Conjugation von H. Perthes. Carlsruhe 1875.

Wollen wir die Erlernung der lateinischen Conjugation in möglichst kurzer Zeit erreichen, dazu die nöthige Sicherheit des Wissens erzielen und dem Schüler nicht nur die Formen mechanisch zu memoriren geben, sondern ihn an denselben denken lehren, so ist es von der grössten Wichtigkeit, dass die grammatischen Begriffe von Anfang an den Knaben so plastisch wie möglich entgegentreten. Durch diesen Grundsatz ist Herr Perthes veranlasst worden ein Paradigma der ersten Conjugation drucken zu lassen, welches vor der Art, wie dasselbe in den gebräuchlichen Schulgrammatiken zu finden ist, mannichfache Vorzüge bietet. Auf grossem Doppelfoliobogen sind die sämmtlichen Verbalformen in drei Abtheilungen, welche unter einander stehen, nach ihrer Ableitung von den drei Stämmen des Praesens, des Perfectum und des Supinum geordnet. Hat sich der Schüler nun gemerkt, an welcher Stelle des Paradigma's eine Form steht, so weiss er auch damit, von welchem Stamm er bei der eigenen Bildung dieser Form ausgehen muss. Herr Perthes giebt der ersten Gruppe die Ueberschrift: Durativum, der zweiten: Perfectivum, der dritten: Stativum. Der Sextaner soll durch diese Unterscheidungen wenigstens eine dunkle Empfindung davon bekommen, dass die Verschiedenheit der Form nicht eine willkürliche, sondern auf die Bedeutung begründet ist. Bei den Formen der ersten und zweiten Gruppe wird dies theilweise möglich sein, bei denen des Stativum zweifeln wir ganz und gar daran. Wenn Herr Perthes nach S. 7 der Erläuterungen seinen 10jährigen

Scholaren erklärt »superatum iri bedeutet: in den Zustand des Besiegtseins gerathen und superatus Einer, bei welchem der Zustand des Besiegens einen Zustand des Besiegtseins hervorgerufen hat«, so dürften auch die wenigen Minuten, die Herr Perthes solchen Erläuterungen vergönnt wissen will, unnütz aufgewandt sein.

Innerhalb des Durativum und Perfectivum sind die Tempora des Indicativ und Conjunctiv, Activ und Passiv von links nach rechts neben einander gestellt, so dass der Schüler sofort dieselbe Person durch alle zehn Tempora in gerader Linie verfolgen kann. Die Personen- und Tempuszeichen sind durch Striche vom Stamme getrennt.

Der Lernende erhält so bei einiger Anleitung einen Begriff von der Gesetzmässigkeit in der Bildung der einzelnen Formen, zugleich wird aber auch die Aneignung derselben dadurch sehr erleichtert, dass jene Zeichen, mit Ausnahme weniger scheinbaren Unregelmässigkeiten, immer wiederkehren.

Unter die Conjugationsformen des Durativum und Perfectivum hat Herr Perthes die »Nominalia« gestellt, welche je von demselben Stamm gebildet werden. Um den Schüler die von den Temporibus verschiedene Natur dieser Verbalformen deutlich zu machen, hat er dieselben in eine Umrahmung eingeschlossen. Ebenso auch die Formen des Stativum. Die durch Umschreibung gebildeten Tempora des Passivum stehen zwar, wie schon gesagt, in gleicher Reihe mit den übrigen Temporibus des Perfectivum, sind aber zum Unterschied doppelt umrahmt. Durch alle diese Einrichtungen bietet das Paradigma des Herrn Perthes der sinnlichen Anschauung ein gegliedertes Ganzes, welches sich in seinen Einzelheiten dem Gedächtniss bald einprägt; der Schüler wird dann im Geiste die ganze Tabelle ablesen können. Soll er nun eine Form analysiren, so fordert man ihn auf sich die Tabelle »vorzustellen« und lässt ihn auf dieser mittels eines sich stets verengenden Scrutiniums suchen. Hat er so zahlreiche lateinische Formen erkannt, so wird ihm auch das Selbstbilden derselben durch analoges methodisches Verfahren leicht werden. Wenn man aber so im Lehrgang die Gesetze der Formenbildung berücksichtigt hat, so ist ein vollständiges Paradigma für die übrigen Conjugationen kaum mehr nöthig, höchstens noch ein solches für das Durativum. Der Schüler mag sich dann aus seiner Grammatik selbst die Paradigmata zu den drei übrigen Conjugationen zusammenstellen: es wird ihm eine anregende Uebung sein.

Wenn wir somit das Paradigma des Herren Perthes empfehlen können, so möchten wir für eine zweite Auflage nur den Wunsch aussprechen, dass das Format etwas kleiner genommen werde; — wird auch der Druck dadurch weniger splendid, so wird die Uebersichtlichkeit für den Sextaner eine noch grössere.

Berlin. Dr. O. Stäckel.

9. Verzeichniss empfehlenswerther und weit verbreiteter Lehrmittel für alle Unterrichtsfächer. Ausgegeben von der allgemeinen Lehrmittel-Anstalt von Chr. Vetter, vormals Ludwig Hestermann. Hamburg, Grosse Bleichen No. 32.

Eine viel-, geschweige denn allumfassende Ausstellung von Lehrmitteln hat in Deutschland noch kein Staat herzustellen für gut befunden; was in der Beziehung bis jetzt geschehen, ist das Verdienst von Vereinen oder Einzelnen; grosse Gedanken finden sich nun einmal leider nicht immer da, wo man sie am meisten sucht. Kleine Lehrmittel-Ausstellungen mit reichhaltigen Katalogen und Nachweisen bieten einstweilen schon Kaufleute. Wer dächte nicht an Schiller's Wort vom Kaufmann: »Güter zu suchen geht er, doch an sein Schiff knüpfet das Gute sich an«. — Eine höchst dankenswerthe Gabe ist der oben bezeichnete Katalog, der eine »möglichst vollständige, methodisch geordnete Zusammenstellung der anerkannt brauchbarsten Lehrmittel« zu sein behauptet. Derselbe umfasst die Lehrmittel: I) für Anschauungs- und Sprachunterricht, II. Lesen, III. Schreiben, IV. Arithmetik und Geometrie, V. Zeichnen, VI. Erdkunde, VII. Himmelskunde, VIII. Geschichte und Bibelkunde, IX. Gesang, 10. Naturkunde, XI. Landwirthschaft, XII. Technologie, XIII. Fröbel'sche Kinderspiele und Beschäftigungsmittel, XIV. Physik, XV. Chemie. Den einzelnen Lehrmitteln sind die Preise beigefügt. Die unter I—XIII aufgeführten Lehrmittel befinden sich stets auf Lager bei der betreffenden Handlung, die unter XIV und XV werden schnellstens angefertigt. Den Realschulen hat Herr Vetter einen grossen Dienst geleistet; unser Dank wird nicht ausbleiben.

Berlin. Dr. Beck.

C. Programmschau.

1. Programm der Grossherzoglichen Realschule zu Bingen, Ostern 1875. Director Professor Dr. Glaser. Inhalt: Schulnachrichten.
2. Programm der Herzoglichen Realschule und des Progymnasiums zu Saalfeld, Ostern 1875. Director Dr. R. Richter. Abh. von R. Köhler: »Der erste lateinische Unterricht an Realschulen.
3. Programm der Städtischen Realschule zu Malchin, Ostern 1875. Director F. Reimann. Abh. von Dr. H. Richter: Die politischen Gedichte des 13. Jahrhunderts.

Berlin. Dr. R. Fiege.

D. Journalschau.

1. Die Rheinischen Blätter (Heft IV, Juli-August) enthalten u. A. die Festrede, welche Director Holzapfel in Magdeburg bei der Einweihung des neuen Realschulgebäudes daselbst gehalten hat; — Die Stellung des Lehrers zu Staat und Kirche, von? — Die Entwickelung der orthographischen Frage und der gegenwärtige Stand derselben, von H. F. Langer; — Pädagogische Vorträge von Diesterweg.
2. Das Pädagogische Archiv bringt in Nr. 4 einen Aufsatz über Vorschulen von Director Dr. Krumme; eine »Betrachtung über die Tage von Gera und Braunschweig von »Lattmann«, der sich jetzt selbst (vergl. C.-O. 1873 S. 175) als einen Gegner der Realschulen bezeichnet, gleichwohl jedoch gezwungen ist so abzuschliessen:

   »*So muss man denn mit vollem Rechte sagen, dass die Versammlungen der Realschulmänner in Gera und Braunschweig für die Fortentwickelung des Realschulwesens sehr Bedeutendes geleistet und für die Reorganisation desselben die richtigen Wege bezeichnet* haben«. — Dass dies, gerade dies und nur dies für den Krieg gegen Frankreich und dessen »Fortentwickelung« die Bedeutung der »Tage von Weissenburg und Wörth« war, ist dem Verfasser (und leider auch anderen Gelehrten) nicht klar: er hätte sonst schwerlich Anstoss an unserem Ausdrucke genommen. Doch freuen wir uns der Gelegenheit seinen Genossen und ihm das tertium der Vergleichung mit seinen eigenen Worten enthüllen zu können. —

   In Nr. 5 findet sich ein Bericht über die mit der 21. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung verbundene Lehrmittelausstellung, von? — Aphoristische Bemerkungen über Schulwesen, ausgehend von dem Latein an den Realschulen, von? — und ein Referat über Nr. 3 der Schulzeugnisse zum einjährigen freiwilligen Militärdienst, von Rector Götz in Neuwied.
3. Die Zeitschrift für das Gymnasialwesen enthält in ihrem Juniheft eine Abhandlung von O. Vogel in Greifswald »Zur Frage des Unterrichts im Altdeutschen auf den höheren Schulen«, nebst Bemerkungen dazu von Professor Dr. Wilmanns daselbst; — im Julihefte eine Besprechung der »Oberlehrerprüfung« von Dr. H. Guhrauer in Breslau.
4. Die »Zeitung für das höhere Unterrichtswesen Deutschland's« enthält in Nr. 24 einen Aufsatz über die Gewerbeschulen in Preussen, von? — in Nr. 25 Neue Vorschläge zur Heilung alter Schäden, von Dr. H. Beck in Berlin; in Nr. 26 Die Berechtigung für den einjährigen freiwilligen Dienst, von Dr. R. Albert; in Nr. 27 Mehr Lectüre, mehr Vorträge, von R. in Pf.; Ueber die Lehrerbibliotheken an den höheren

Schulen, von? — Die deutsche Orthographie, von Professor Dr. Merkel; Der Staat und die städtischen höheren Lehranstalten, von Rosarius (?); — in Nr. 28 Theod. Mommsen's Rectoratsrede; der Realunterricht in Preussen und Baiern, von? — in Nr. 29 Der Schulzwang, von Dr. Pflüger; — in Nr. 30 Neue Vorschläge u. s. w. von Dr. H. Beck; Vergleichende Geographie in den oberen Gymnasial- und Realschulclassen, von? — in Nr. 31 Ueber den neusprachlichen Unterricht in Realschulen, von?

5. Die »Deutsche Warte« ziert den Beginn ihres 9. Bandes mit einem »Wort zur Schulfrage« von Friedrich Kreyssig; die von ihr als Bleigewicht daran gehängten Anmerkungen sind zwar bestimmt den Eindruck zu schwächen, haben thatsächlich aber nur die Wirkung des Stanniols hinter fein polirtem Glase.
6. Die Augsburger »Allgemeine Zeitung« hat in der Beilage zu ihrer Nr. 178 vom 27. Juni ein sehr verständiges Wort »Zur Reorganisation der bairischen Gewerbeschulen«, im Anschluss an die bei Chr. Kaiser in München erschienene Schrift: »Der Realunterricht in Preussen und Baiern«.
7. Von der vortrefflichen Zeitschrift »Aus allen Welttheilen u. s. w. Illustrirte Monatsblätter für Länder- und Völkerkunde. Redigirt von Professor Otto Delitsch. Leipzig, Veit und Comp.« ist das Juniheft erschienen. Der Inhalt desselben ist: Der Kakao oder die Schokolade. Von Dr. Maeder. — Ein Winter unter den Kurgästen von Mentone. Von A. Geldern. — Eine Omnibusfahrt in den Felsengebirgen. Von A. S. Gatschet. — Von Senegambien zum Niger. Von O. Krümmel. — Der Meuselthurm auf dem Erbisbrühl. Von G. Bachmann. — Eine Reise nach den australischen Grampians im Jahre 1866. Von Th. Müller. — Ueber Wald und Klima im Ober-Engadin. — Ein Besuch in den deutschen Gemeinden des Fersinathales. Von O. Delitsch. Mit 9 Holzschnitten. Preis 80 Pfennige.

Berlin. Dr. M. Strack.

III. Archiv.

Kaiserthum Oesterreich.

Verordnung des Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 4. Januar 1874, Z. 12,237, an sämmtliche k. k. Landesschulbehörden, mit welcher ein Normal-Verzeichniss der physikalischen Sammlung einer Mittelschule und die zugehörige Dotation festgestellt wird.

Das vor mehr als 20 Jahren zur Richtschnur für die Anlage physikalischer Sammlungen an Mittelschulen herausgegebene Inventar entspricht dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft in den meisten Stücken nicht mehr.

Aus diesem Grunde und weil in Folge des in den letzten Jahren eingetretenen Lehrerwechsels an einer und derselben Anstalt sehr verschiedene Anschauungen über Unterrichtsbedürfnisse zur Geltung gekommen sind, wird in Folgendem ein neues Verzeichniss aufgestellt, das den Mittelschulen bei den Anschaffungen Mass und Ziel zu geben hat.

Die darin enthaltenen Apparate sind in zwei mit A. und B. bezeichnete Gruppen getheilt, von denen die erste schon für den Unterricht in den unteren Classen unentbehrlich ist, die zweite aber für den Unterricht in den höheren Classen zu dienen hat und auch dem Lehrer es ermöglicht zuweilen kleinere wissenschaftliche Untersuchungen auszuführen.

Um eine solche Sammlung im Stand zu halten, um die Kosten der nothwendigen Reparaturen, einiger Nachschaffungen und des Experimentir-Materials zu bestreiten, wird eine jährliche Dotation von zweihundert (200) Gulden für eine vollständige Mittelschule und von hundert (100) Gulden für eine unvollständige festgesetzt.

Die Beschaffung einer oder der anderen periodischen Fachschrift (etwa Poggendorf's Annalen, Berichte der Berliner physikalischen Gesellschaft) ist Sache der Bibliotheks-Verwaltung.

Weil vorausgesetzt werden kann, dass die Anstalten, deren Organisation seit längerer Zeit vollzogen ist, sich im Besitze der nothwendigen Lehrmittel entweder schon befinden oder hierzu nur geringfügiger Ergänzung bedürfen, so werden bloss jene Anstalten, bezüglich welcher diese Voraussetzung bei Weitem nicht zutrifft, ihre nunmehr normirten Bedürfnisse nachzuweisen haben, und zwar durch Vorlage eines Verzeichnisses der fehlenden und auch nicht durch vorhandene Apparate ersetzbaren Objecte. Die Mittel zur Vervollständigung sehr lückenhafter Sammlungen werden in mehreren jährlich anzuweisenden grösseren Theilsummen nach Thunlichkeit bewilligt werden; wo es nur immer angeht, ist jedoch die Einrichtung so zu treffen, dass die allmähliche Deckung in der festen Jahres-Dotation gefunden wird. In Folge dieser Anordnungen werden ausserordentliche Dotationen künftig ganz entfallen.

Ich ersuche die k. k. Landeschulbehörden das hiernach Erforderliche zu veranlassen und die Directoren der Mittelschulen auf das beigeschlossene mit einigen Erläuterungen versehene Verzeichniss aufmerksam zu machen.

Erläuterungen.

I. Bei dem Anlegen des Verzeichnisses musste Angesichts der beträchtlichen Zahl von Mittelschulen, für welche die Staats-Verwaltung Sorge zu tragen hat, die grösstmögliche Schonung des Aerars angestrebt werden. Diese gebotene Rücksicht bekundet sich unter Wahrung alles Wichtigen und Nothwendigen vor Allem in dem Beseitigen des Unnöthigen, das zu tändelnden Versuchen Anlass bietet, und in dem Auslassen des Entbehrlichen, das durch andere und einfachere Apparate ersetzt werden kann.

So z. B. ist ein besonderer Influenzapparat nicht eben nothwendig, da man alle Influenzerscheinungen mindestens ebenso gut mit zwei Elektroskopen demonstriren kann. Ein gewöhnlicher Inductionsapparat kann leicht aus dem Neef'schen Hammer und einer Inductionsspule combinirt werden, man braucht also den Neef'schen Hammer bloss einmal. Ampère's rotirenden Strom kann man leicht zur Demonstration der Induction verwenden, indem man in den einen Stromkreis das Element, in den anderen den

Multiplicator einschaltet und beide gegen einander bewegt. Statt für jeden einzelnen Fall einen eigenen Rotationsapparat anzuschaffen, richte man die optischen Scheiben, die Sirenenscheibe, den Wheatstone'schen Spiegel so her, dass jedes auf die eine Centrifugalmaschine gesetzt werden kann. Fernrohre sind an mehreren Apparaten vorhanden, indessen reichen zwei gute Ablese-Fernrohre für alle gewöhnlichen Zwecke aus. Man kann dieselben zur Spiegelablesung, zu Beugungsversuchen verwenden, aus ihnen mit Hülfe einiger Träger einen Spectralapparat construiren, indem man das eine Ocular durch eine Spalte ersetzt, man kann mit ihnen das Goniometer justiren u. s. f.

Ein solches Verfahren bietet für ein geringes Opfer an Bequemlichkeit den Vortheil, dass der Schüler den Apparat aus seinen Elementen entstehen sieht und bei der Einfachheit der Zusammenstellung nicht durch nebensächliches Beiwerk beirrt wird. Wie gewiss die Geschichte der Wissenschaft nachweist, dass mit kleinen und rohen Mitteln Grosses geleistet worden ist, so gewiss ist es, dass mit den grössten und feinsten Mitteln selbst nur für Unterrichtszwecke nichts Rechtes geleistet wird, wenn der, dem sie zur Verfügung stehen, aus irgend einem Grunde unterlässt eben Vorhandenes zu verwenden und Theile von Apparaten zweckmässig zu combiniren.

Dem Grundsatz verständigen Sparens entspricht es auch, dass der eine Sammlung einrichtende oder ergänzende Lehrer die einfachen Unterrichts- und Demonstrations-Apparate nach eigener Angabe von Handwerkern des Ortes ausführen lässt, um so, höchstens auf Kosten der Eleganz, zweckmässige und dauerhafte Vorrichtungen zu gewinnen.

Es ist zu empfehlen in der Regel nur jene Apparate, welche nicht an Ort und Stelle ausgeführt werden können, und bei deren Anfertigung es auf Präcision und besondere Sachkenntniss ankommt, von Mechanikern oder von Specialisten ohne Vermittlung zu beziehen.

II. Soll ferner der physikalische Unterricht gemäss einer der Aufgaben der Mittelschulen formell bildend sein, so muss das Ziel, nämlich die Gedanken nach den Dingen einzurichten, stets im Auge behalten werden. Der Schüler muss lernen in den gewöhnlichsten ihn umgebenden Vorgängen Gesetze zu finden und dieselben deductiv zu begreifen.

Man wende also Apparate nicht an, wo keine nöthig sind. Was sich an einer einseitig verschlossenen Glasröhre, an einem umgekehrten Trinkglase zeigen lässt, demonstrire man nicht mit Zaubertrichter und Zauberkanne. Alle Apparate seien so einfach wie möglich, damit die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Kern der Sache gerichtet bleibe, und sollen in der Regel erst dann angewandt werden, wenn es nöthig wird eine qualitativ schon bekannte Erscheinung zum Zwecke des genaueren Studiums und der Messung zu isoliren und befreit von fremden Elementen darzustellen.

Werden auch mitunter hübschere und elegantere Apparate vorgeführt, um die Freude am Lernen zu erhöhen, so soll doch nicht die Unterhaltung auf Kosten der Fruchtbarkeit des Unterrichtes die Oberhand gewinnen.

Bei solchem Verfahren wird die Kluft zwischen den alltäglichen Gedanken des Schülers und den wissenschaftlichen Betrachtungen bald kleiner werden. Versteigt sich aber der Unterricht, und wird er mit künstlichen Mitteln geführt, so kann es bei weniger regen Köpfen eintreten, dass beide Gedankenkreise gar nie mit einander in Berührung kommen.

Was die materiellen physikalischen Kenntnisse betrifft, welche die

Schule theils für die Bedürfnisse jedes Gebildeten, theils als Grundlage für den höheren Unterricht zu bieten hat, so werden sich dieselben auf das Principielle beschränken müssen. Deshalb sind wohl die wichtigsten Messapparate in das Normal-Verzeichniss aufgenommen, solche Instrumente aber ausgeschlossen, welche erst durch eine längere complicirte Versuchsreihe ein Resultat liefern, die also nur dort vorgeführt werden können, wo der Unterricht schon auf breiterer Grundlage und mit grösserem Zeitaufwande ertheilt wird.

Normal-Verzeichniss der physikalischen Sammlung einer Mittelschule.

		Mittlerer Preis in Gulden öst. W.
	I. Utensilien.	
A.	4 einfache Tischstative aus weichem Holz mit hebbarer Platte, 2 von 5′, 2 von 2′ Höhe	Fl. 16 —
	3 einfache eiserne Träger mit Klemmen	„ 9 —
B.	Hobelbank	„ 20 —
	Drehbank	„ 50 —
	Werkzeuge zu beiden	„ 40 —
	Glasblasetisch	„ 30 —
	II. Mechanik.	
A.	Metermass	„ 2 —
	Nonius (linear)	„ 1 —
	Quadrant mit Nonius	„ 3 —
	Haspel	„ 2 —
	Winde	„ 2 —
	Hebel	„ 2 —
	Schraube ohne Ende	„ 10 —
	Schraube	„ 3 —
	Rollen und Flaschenzüge	„ 15 —
	Kräfteparallelogramm nach Frick	„ 4 —
	Modell der Wage mit allen Correctionen	„ 15 —
	Gewichte zu statischen Versuchen	„ 6 —
	Atwood'sche Fallmaschine	„ 60 —
	Fadenpendel (mehrere auf Stativ)	„ 2 —
	Stossmaschine mit Holzkugeln	„ 15 —
B.	Centrifugalmaschine mit Nebenapparaten	„ 50 —
	Chemische Wage mit Grammgewichtssatz	„ 100 —
	Sphärometer	„ 15 —
	Einfaches Kathetometer	„ 100 —
	Modell des Reversionspendels, zugleich zur Demonstration der Trägheitsmomente	„ 20 —
	4 Schmidt'sche Kreisel	„ 29 —
	III. Hydrostatik und Hydrodynamik.	
A.	Communicationsgefäss	„ 2 —
	Haldat'scher Apparat	„ 8 —
	Auftriebapparat	„ 2 —
	Hohlwürfel mit genau hinein passendem Massivwürfel für hydrostatische Versuche	„ 3 —
	2 Scalenaräometer sammt Hülse	„ 4 —
	Gewichtsaräometer	„ 8 —

	Modell der hydraulischen Presse	Fl.	60 —
	Libelle	„	3 —
	Segner'sches Rad	„	14 —
	4 Pyknometer	„	2 —
B.	Oerstedt's Compressionsapparat	„	60 —
	Weissbach's Ausflussapparat mit einfachen und verzweigten Ausflussansatzröhren	„	40 —
	Plateau's Drahtnetze	„	3 —

IV. Aërostatik und Aërodynamik.

A.	Torricelli'scher Apparat	„	1 —
	Apparat für das Mariotte'sche Gesetz	„	6 —
	Einfaches Barometer	„	10 —
	Heronsball	„	2 —
	Heronsbrunnen	„	4 —
	Saugpumpe	„	12 —
	Druckpumpe	„	12 —
	Compressionsluftpumpe	„	12 —
	Luftpumpe mit Nebenapparaten	„	150 —
B.	Fortin'sches Barometer	„	60 —
	Apparat für die Spannkraft der Dämpfe	„	30 —
	Aneroid	„	30 —

V. Akustik.

A.	Scheibensirene mit der diatonischen Scala zur Centrifugalmaschine	„	6 —
	Polychord mit verschiebbarem Steg und mit Gewichtsspannung	„	15 —
	Zeichnungen für Wellen	„	4 —
	3 Stimmgabeln C, C, c	„	15 —
	Labialpfeifen	„	10 —
	Zungenpfeife mit Glaswänden	„	6 —
	Klangfiguren-Apparat	„	39 —
	Interferenzröhre	„	3 —
	Wheatstone'scher Spiegel zur Centrifugalmaschine	„	2 —
	König'scher Brenner	„	1 —
B.	Sirene mit Zählwerk	„	30 —
	Orgeltisch	„	20 —

VI. Wärme.

A.	Ring und Kugel für die Ausdehnung	„	3 —
	Apparat für die Ausdehnung der Stäbe	„	18 —
	Drahtgitterserie	„	1 —
	Pneumatisches Feuerzeug	„	6 —
	Gewöhnliches Thermometer	„	5 —
	Siedepunctapparat	„	2 —
	Kryophor	„	2 —
	Heizbares Dampfmaschinenmodell	„	100 —
	Platinschale für Leidenfrost's Versuch	„	5 —
	August's Psychrometer	„	14 —
B.	2 feine Thermometer mit arbiträrer Scala	„	30 —
	Melloni'scher Apparat (ohne Multiplicator)	„	100 —
	Dumas Dampfdichtenapparat	„	24 —
	Depretz's Apparat für die Leitungsfähigkeit	„	30 —

VII. Optik.

A.	Schulapparat für Brechung und Reflexion	Fl.	10 —
	2 grosse Linsen von 3′ Brennweite für Projection in Holzfassung	„	4 —
	2 Linsen, 3″ Brennweite von gleicher Adjustirung	„	2 —
	Zerstreuungslinie von 1′ Brennweite (gefasst)	„	1 50
	Zerstreuungslinie von 3″ Brennweite (gefasst)	„	1 —
	3 gute Flintprismen	„	30 —
	Hohlspiegel (Glas)	„	3 —
	Convexspiegel	„	3 —
	Stroboskopische Scheiben	„	3 —
	Stereoskop	„	5 —
	3 Cuvetten für Fluorescenz	„	10 —
	Uranglaswürfel	„	1 50
	Wellenmaschine (Fessel)	„	50 —
	Lichteinlassapparat mit Projectionsvorrichtung	„	100 —
	Schirm für Projection	„	4 —
	Spiegelsextant	„	12 —
B.	Achromatisches Prisma auf Stativ	„	20 —
	2 Ablesefernrohre	„	40 —
	Kleines Hartnack'sches Mikroskop	„	100 —
	Interferenzspiegel	„	30 —
	Beugungsobjecte mit einer Fassung für das Fernrohr	„	30 —
	Genaue Plangläser. 2 Paare (Steinheil)	„	48 —
	Quarzprisma, Axe parallel zur Kante (Steeg)	„	15 —
	Quarzprisma, Axe senkrecht zur Kante	„	15 —
	Nörremberg's Polarisationsapparat	„	50 —
	2 Nikols	„	20 —
	2 Quarzkeile, parallel der Axe	„	4 —
	2 Quarzkeile, senkrecht zur Axe	„	4 —
	Quarzplatte, parallel der Axe	„	2 —
	$\frac{\lambda}{4}$-Platte	„	1 —
	Krystallobjecte für Axenbilder	„	5 —
	4 Quarze, senkrecht zur Axe, rechte und linke	„	4 —
	Gekühlte Gläser	„	2 —
	Newton'sches Glas	„	10 —
	Einfaches Spektrometer mit Gauss'schem Ocular, zugleich als Goniometer	„	200 —

VIII. Electricität und Magnetismus.

A.	Elektrisirmaschine (Winter) mit Nebenapparaten	„	50 —
	Elektrophor	„	10 —
	Duplicator nach Benet, bestehend aus 2 Goldplatt-Elektroskopen	„	15 —
	Zerlegbare Franklintafel	„	2 —
	Massflasche	„	2 —
	Flaschenbatterie	„	8 —
	Oberflächenconductor	„	10 —
	Geissler'sche Röhren	„	2 —
	Volta'sche Säule	„	10 —
	Fechner's Elektroskop für die Volta'schen Fundamental-versuche	„	30 —

Bunsen'sche Batterie, 20 Elemente	Fl.	60 —
Smee'sche Batterie, 6 Elemente	„	24 —
Voltameter	„	2 —
Wasserzersetzungsapparat	„	4 —
Elektromagnet	„	5 —
Ampère's rotirender Strom	„	6 —
Ampère's rotirender Magnet	„	6 —
Ampère's Fundamentalapparat	„	16 —
Ruhmkorff	„	100 —
Magnetstäbe	„	5 —
Magnetnadel mit horizontaler Axe	„	2 —
Magnetnadel mit verticaler Axe	„	2 —
4 Spulen für Induction, 2 Haupt- und 2 Nebenspulen	„	8 —
10 Drahtklemmen	„	2 —
Neef'scher Hammer	„	16 —
Multiplicator mit kurzem Draht	„	16 —
Multiplicator mit langem Draht	„	16 —
B. Tangentenboussole	„	40 —
Wiedemann's Spiegelboussole	„	36 —
Wheatstone's Rheostat	„	15 —
Siemens'sche Widerstandseinheit	„	2 —
Holtz'sche Maschine	„	40 —
Diamagnetischer Apparat	„	150 —
Siemens'sche Widerstandssäule	„	50 —
Rheochord	„	20 —

Der Gesammtwerth der mit A. bzzeichneten Gruppe beträgt in runder Summe 1600 Fl., der mit B. bezeichneten 1800 Fl.

Königreich Baiern.

Verfügung des Staatsministeriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten, den Austausch der Schulprogramme und Jahresberichte betreffend. Vom 19. October 1873.

Das unterfertigte k. Staatsministerium sieht sich veranlasst die bezeichneten k. Rectorate auf die Bestimmungen hinsichtlich des Austausches von Schulprogrammen und Jahresberichten mit ausserbayerischen Schulbehörden zur geeigneten Beachtung mit dem weiteren Bemerken aufmerksam zu machen, dass allen auswärtigen Anstalten, deren Jahresberichte und Pogramme den einzelnen bayerischen Lehranstalten — sei es direct oder durch Vermittlung des unterfertigten k. Staatsministeriums — zukommen, je die gleiche Anzahl von Schulprogrammen und Jahresberichten der bezüglichen bayerischen Anstalt direct zuzusenden ist.

München, den 19. October 1873.

Auf Seiner Königlichen Majestät Allerhöchsten Befehl.

Dr. v. Lutz.

Durch den Minister der Generalsecretär:

Ministerialrath von Bezold.

An

die Rectorate sämmtlicher technischer Unterrichtsanstalten.

Nr. 12,222.

Verfügung des Staatsministeriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten, die Zeugnisse über die wissenschaftliche Qualification zum einjährig freiwilligen Militärdienste betreffend. Vom 13. Januar 1874.

Die Rectorate der k. Studienanstalten und Realgymnasien werden hiermit angewiesen in der Lehrerconferenz, welche am Schlusse jedes Schuljahres zur Bestimmung des Vorrückens der Schüler in höhere Classen abgehalten wird, auch den Inhalt der den Schülern der 1. Gymnasialclasse, welche die Erlaubniss zum Aufrücken erhielten, zu ertheilenden Zeugnisse, Behufs der Meldung zum einjährig freiwilligen Militärdienste, festsetzen zu lassen, sie in der durch §. 154 der Militär-Ersatz-Instruction für das Königreich Bayern mit der durch die Allerhöchste Verordnung vom 1. September 1873 bedingten Abänderung auszufertigen und den Schülern einzuhändigen.

Für diejenigen Schüler, welche im gegenwärtigen Schuljahre bereits in einer höheren als der 1. Gymnasialclasse sind, ist dieses Zeugniss sofort in einer Conferenz festzusetzen und auszufertigen.

München, den 13. Januar 1874.

Auf Seiner Königlichen Majestät Allerhöchsten Befehl.

Dr. v. Lutz.

Durch den Minister der Generalsecretär:

Ministerialrath von Bezold.

An

sämmtliche Rectorate der k. Studienanstalten und Realgymnasien.

Nr. 551.

IV. Schulnachrichten.

1. Goslar, im Juli. Die hiesige Realschule I. O., seit ihrer Anerkennung im November 1868 in erfreulicher Entwickelung begriffen, zählt augenblicklich 324 Schüler, unter denen sich 147 Auswärtige befinden. Am 2. d. M. erfreute sich die Anstalt eines Besuchs von Seiten des Herrn Geh. Oberregierungsraths Wiese, welcher dem Unterrichte in verschiedenen Classen beiwohnte und sich bei seinem Scheiden mit wohlwollender Anerkennung über das Ergebniss seiner Inspection aussprach. Wie anderwärts so hat auch hier mehrfacher Lehrerwechsel nachtheilig auf den Organismus des Ganzen eingewirkt und den stetigen Gang des Unterrichts empfindlich gestört. Zu Michaelis v. J. verliess uns der wissenschaftliche Hülfslehrer Herr Hölscher, um einem vortheilhaften Rufe nach Crefeld zu folgen; an seine Stelle trat Herr Philipps, welcher jedoch schon nach Ablauf des Winterhalbjahrs nach Otterndorf versetzt ward und an Herrn Schliephacke aus Lüneburg einen Nachfolger erhielt. — Die Bestimmungen des Normaletats sind zwar seit einigen Jahren nach Ueberwindung mehrfacher Bedenken und Schwierigkeiten hier in Kraft getreten, allein von Gewährung der sogenannten Wohnungszuschussgelder ist noch nicht die Rede, so dass die hiesigen Lehrer denen an Schulen rein königlichen Patronats nicht unwesentlich nachstehen.

2. *Die für Ende September d. J. in Aussicht genommene dritte allgemeine Versammlung deutscher Realschulmänner ist auf Pfingsten k. J. vertagt worden.*

Der in Braunschweig gewählte Ausschuss erlässt in dieser Beziehung folgendes Rundschreiben:

Frankfurt a. M., am 26. Juli 1875.

Geehrte Herren Collegen!

Die seit der vorjährigen Versammlung in Braunschweig verflossenen Monate haben für die Entwickelung unseres höheren Schulwesens jene Klärung und Förderung bis jetzt nicht gebracht, welche damals in nicht zu ferner Aussicht zu stehen schien.

Der Entwurf eines Unterrichtsgesetzes ist dem preuss. Landtage nicht vorgelegt worden; die im Reichs-Militärgesetz in Aussicht gestellte gesetzliche Regelung der Freiwilligen-Berechtigung ist nicht erfolgt; die Stellung der leitenden Kreise zur Realschulbewegung ist nach wie vor in Dunkel gehüllt; der von allen Seiten angeregten Organisation von Mittelschulen ist man um keinen Schritt näher getreten. Nur der bevorstehende Wechsel der Personen im preussischen Cultusministerium hat zu mancherlei Hoffnungen resp. Befürchtungen Anlass gegeben. Aber auch auf diesem Gebiete ist ein Definitivum zur Zeit noch nicht hergestellt, wenngleich die Hoffnung näher gerückt scheint, dass das Realschulwesen einer Vertretung seiner besonderen Interessen an höchster Verwaltungsstelle nicht ferner entbehren wird.

So stehen wir denn in steigender Spannung vor den Entscheidungen einer scheinbar in immer weitere Ferne zurückweichenden Zukunft. Und wie es zu gehen pflegt, ist denn auch in den betheiligten Kreisen der einer ruhigen, objectiven Erwägung der obschwebenden Fragen nicht eben günstige Einfluss solcher Erwartungsstunden nicht ausgeblieben. Es sind sogar Meinungsverschiedenheiten hervorgetreten, die, da sie durchaus nicht principieller Natur sind und bei der Liebe Aller zu unserer guten Sache auch leicht behoben werden können, zu anderer Zeit kaum ausgesprochen worden wären.

Wir aber stehen, es darf kaum ausdrücklich gesagt werden, wie in Gera und Braunschweig, fest geeint in der Ueberzeugung, dass die pädagogische Verwerthung der modernen Bildungselemente für eine ebenso wissenschaftliche wie praktische Heranbildung des höheren Bürgerstandes eine auf keine Weise zu umgehende Nothwendigkeit ist. Heute wie sonst sehen wir in der deutschen Realschule einen im Princip richtig angelegten und der Vervollkommnung zwar bedürftigen, aber auch fähigen Organismus, welcher jenem Zwecke zu dienen geeignet ist. In Uebereinstimmung mit der grossen Mehrheit der Collegen an Realschulen nehmen wir desshalb nach wie vor für das Princip der Realschule die volle Ebenbürtigkeit mit der classisch-humanistischen Schultradition in Anspruch und sind fest entschlossen mit der ganzen Kraft einer gereiften Ueberzeugung in dieser Richtung an der Vervollkommnung unseres höheren Schulwesens weiter zu arbeiten.

Dagegen halten wir es für bedenklich in dieser Stunde der Ungewissheit und des Schwankens unsere öffentlichen Verhandlungen wieder aufzunehmen: wir müssten fürchten sie dadurch der bis jetzt glücklich vermiedenen Gefahr der Wiederholung und vielleicht auch der einer leidenschaftlichen Erörterung auszusetzen. Wir möchten weder Gegnern er-

wünschten Anlass zu weiterer Schädigung unserer Interessen bieten, noch auch im Stillen wirkenden Freunden in schwieriger Stunde die Arbeit erschweren. Unsere Aufgabe kann vielmehr für jetzt nur die sein im Sinne der oben wiederholten, in Gera und in Braunschweig ausgesprochenen, in Düsseldorf nur weiter ausgeführten und schärfer präcisirten Grundsätze durch That, Wort und Schrift an der Förderung und Vervollkommnung des Realschulwesens weiter zu arbeiten, eine Arbeit, die unserer Meinung nach, ehe die Lage sich wenigstens einigermassen geklärt hat, durch grosse Versammlungen nicht gefördert werden kann.

Unter diesen Umständen hat heute, am 26. Juli d. J., der in Frankfurt a. M. versammelte geschäftsführende Ausschuss einstimmig beschlossen:

a) die für den Herbst 1875 in Aussicht genommene allgemeine Versammlung deutscher Realschulmänner auf Pfingsten 1876 zu vertagen,

b) mittlerweile die Interessen des Realschulwesens, im Sinne unserer Committenten, sorgfältigst wahrzunehmen und die Gesinnungsgenossen zur Theilnahme an etwa nothwendig erscheinenden Vorstellungen und Petitionen rechtzeitig aufzufordern,

c) die für die nächste Versammlung einstweilen in Aussicht genommenen Aufgaben (Organisationsplan der Mittelschule, Methode des neusprachlichen Unterrichts, Lehrmittelausstellung u. s. w.) für eine ausgiebige Behandlung unterdessen nach Kräften vorzubereiten.

Wir erfüllen gleichzeitig eine sehr schmerzliche Pflicht, indem wir unseren geehrten Committenten mittheilen, dass unser lieber und verehrter College, Herr Director Dr. Ostendorf, durch leider nur zu wohl begründete, bestimmte ärztliche Anordnung genöthigt worden ist seine Thätigkeit einstweilen auf das Nothwendigste zu beschränken, und dass er deshalb aus dem Ausschusse geschieden ist. Was wir an ihm verlieren, weiss jeder Theilnehmer unserer beiden Versammlungen, weiss Jeder, der die Reformbewegung auf dem Gebiete unseres höheren Schulwesens mit einiger Theilnahme verfolgt hat. Wir können nur den Wunsch hinzufügen, dass das Bewusstsein der uns mit dem Freunde unentwegt verbindenden Liebe und collegialischen Hochachtung ihm seine gezwungene Zurückgezogenheit in Etwas erleichtern möge, und den Ausdruck des Entschlusses diesem herben Verluste eine verdoppelte Energie und Hingebung an unsere gute Sache entgegen zu stellen.

Der Ausschuss der zweiten deutschen Realschulmänner-Versammlung.

Giesel,
Director der Realschule zu Leipzig.

Dr. F. Kreyssig,
Gesammt-Director der Lehranstalten der polytechnischen Gesellschaft in Frankfurt a. M.

Dr. Krumme,
Director der Realschule zu Remscheid.

Dr. M. Strack,
Prorector der Königl. Realschule zu Berlin,
Geschäftsführer.

Dr. K. Friedländer,*)
Director der Realschule des Johanneums in Hamburg.

*) Für Herrn Dir. Dr. Ostendorf von den übrigen Mitgliedern des Ausschusses einstimmig cooptirt.

V. Personalnachrichten.

1. Der ordentliche Lehrer Oberlehrer Dr. H. Beck an der Friedrichs Realschule hierselbst ist in eine Oberlehrerstelle befördert worden.

2. Dem Oberlehrer Dr. Hermann Krahmer an der Realschule zu Stralsund ist das Prädicat »Professor« beigelegt worden.

3. Der Lehrer Dr. W. Böhm an der Luisenstädtischen Gewerbeschule ist zum Oberlehrer ernannt worden.

4. Der Oberlehrer Dr. Freyschmidt an der Friedrichs-Realschule zu Berlin ist am 19. Aug. d. J. gestorben.

5. 6. An der H. B. S. zu Cassel sind die Lehrer Roese und Dr. Ackermann zu Oberlehrern ernannt worden.

Vacanzen.

1. Riesenburg in W.-Pr., H. B. S., Franz. und Engl. bis IIB., 2100 M.

2. Danzig, R.-S. I. O., wiss. Hülfsl., Engl. und Franz., 1950 M.

3. Apolda, R.-S., Franz. und Engl., 2100 M.; Meldung beim Cultusministerium in Weimar.

Zur Nachricht.

Die für Ende September d. J. in Aussicht genommene dritte allgemeine Versammlung deutscher Realschulmänner ist auf Pfingsten k. J. vertagt worden.

(S. oben, Schulnachrichten 2.)

Verantwortlicher Redacteur: Professor Dr. Max Strack.
Verlag von Otto Gülker & Cie. in Berlin.
Druck von Carl Jahncke (Franz Jahncke) in Berlin.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

III. Jahrgang. 1875. October.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des halben Jahrganges 8 Mark.
Beiträge werden an die Adresse der Redaction, Berlin S. W. (66 Kochstrasse), erbeten.
Nicht-Aufgenommenes folgt innerhalb 4 Wochen zurück.

I. Abhandlungen.

Die alten Sprachen und die Schule der Neuzeit.

Von Dr. E. Müller.

Die ersten Schulen in Deutschland verdanken ihre Entstehung bekanntlich der Kirche; ihre Gründung war eine nothwendige Folge der Einführung des Christenthums unter den germanischen Völkerschaften, von welchen die heutigen Deutschen abstammen. Die Heranbildung junger Leute für den Dienst der Kirche war nämlich in Deutschland ebenso wie in allen anderen Ländern, in denen das Christenthum Eingang gefunden, nothwendig, und desshalb legte man bei den bischöflichen Dom- oder Stiftskirchen und bei den reichsten Klöstern Schulen an, in welchen man diejenigen Gegenstände lehrte, deren später der Geistliche bei Ausübung seines Amtes bedurfte. Die Sorge der Kirche für die Ausbildung der Nichtgeistlichen dagegen war eine höchst beschränkte und erstreckte sich im Allgemeinen nur darauf die Katechumenen mit den allerunentbehrlichsten Kenntnissen des Christenthums, als mit den 10 Geboten, den Glaubensartikeln, dem Vaterunser, einigen anderen Gebeten und den gottesdienstlichen Gebräuchen, bekannt zu machen. Da nun damals, wie bei den röm. Katholiken noch heute, das Lateinische die allgemeine Kirchensprache der Christen im Abendlande war, so lehrte man in den geistlichen Schulen vor Allem die lateinische Grammatik nebst Lesen und Schreiben der lateinischen Schrift. Die Rhetorik und Dialektik betrieb man mehr als Vorübungen zum Predigen, als um zum Denken und Reden überhaupt zu befähigen, zu welch letzterem Zwecke diese Künste in den heidnischen

Schulen der Griechen und Römer betrieben worden waren. Man unterwies die Schüler weiter in der Musik, weniger aus ästhetischen Gründen, als weil in der christlichen Kirche der öffentliche Gottesdienst auch durch Gesang und Orgelspiel verherrlicht wird. Und lediglich um den christlichen Festkalender, welcher auf der Ermittelung des ersten Vollmonds nach Frühlingsanfang beruht, zum Voraus feststellen zu können, bedurfte der Geistliche auch noch einiger astronomischer, arithmetischer und geometrischer Kenntnisse. Die Arithmetik und die Geometrie konnten die Geistlichen auch schon desshalb nicht entbehren, weil sie zugleich die Baumeister der Kirchen und Klöster wie auch Besitzer grosser Ländereien und Einkünfte waren, deren Verwaltung ihnen oblag. Von diesen 7 freien Künsten bildeten die lateinische Grammatik, die Rhetorik und die Dialektik als sogenanntes Trivium das Pensum der unteren Classe, die Musik dagegen, Arithmetik, Geometrie und Astronomie als Quadrivium das Pensum der oberen. Da nun aber nur die begabteren Schüler die obere Classe durchmachten, so bestand für die grössere Masse der Schüler der Unterricht lediglich im Lateinischen und vor Allem in der lateinischen Grammatik. Demnach waren diese Dom- und Klosterschulen ursprünglich nichts als blosse Fachschulen, in welchen man die Jugend nur für den geistlichen Beruf vorbildete; für andere Berufsarten trug man in ihnen keine Sorge, wenigstens nicht unmittelbar. So gerieth denn schon damals die deutsche Schule und Kirche in Abhängigkeit von Rom.

Die lateinische Sprache war zu Anfang des Mittelalters im Abendlande aber nicht bloss der Schlüssel, welcher die Pforte zur Laufbahn des Geistlichen öffnete, sie erschloss zugleich auch die Schatzkammer, in welcher die litterarische Hinterlassenschaft der Römer aufbewahrt wurde. Die mit dem weströmischen Reiche zur Zeit der Völkerwanderung in Berührung kommenden Germanen waren noch ganz ohne Litteratur, Kunst und Wissenschaft, und ihre Muttersprache genügte nur den Bedürfnissen des täglichen Verkehrs im bürgerlichen Leben. Jahrhunderte waren erforderlich, um nach den Verheerungen der Völkerwanderung in den auf römischem Gebiete entstandenen germanischen Reichen Kunst, Wissenschaft und überhaupt ein höheres Culturleben erblühen zu lassen und um das Deutsche und die damals sich erst aus dem Lateinischen herausbildenden romanischen Sprachen zum wissenschaftlichen Gebrauche geeignet zu machen. Was daher

auch immer die Schule damals lehren wollte, sie musste es erst aus lateinischen Schriften lernen und in lateinischer Sprache vortragen, und wer für die Schule oder überhaupt Etwas schreiben wollte, namentlich etwas Wissenschaftliches, der musste es damals lateinisch schreiben.

Lediglich also in Folge der historischen Entwickelung des ganzen deutschen oder überaupt modernen Volkslebens in Staat und Kirche, und nicht etwa mit schulmeisterlichem Vorbedacht aus didaktischen Gründen, hat das Lateinische in die Schule der Deutschen und aller modernen Culturvölker Eingang gefunden. Wer sich aber erst einmal in die Nothwendigkeit versetzt gesehen hatte behufs seines mündlichen oder schriftlichen Verkehrs mit Anderen die lateinische Sprache zu erlernen, der fand es dann meist bequemer nun auch ohne Weiteres von ihr Gebrauch zu machen als die deutsche Muttersprache für wissenschaftliche Zwecke erst brauchbar zu machen. Ja, an der lateinischen Sprache besass man ein Mittel nicht bloss für den nationalen sondern auch für den internationalen Verkehr. An der lateinischen Sprache, der allgemeinen Kirchen-, Schul- und bald auch allgemeinen Staatssprache, hatte man eine Sprache für alle Geistlichen, Gelehrten und Staatsbeamten, mithin für Europa eine Weltsprache.

So förderlich während des Mittelalters der Gebrauch der lateinischen Sprache für die allgemeine Verbreitung der Gedanken und der Bildung unter den verschiedenen Völkern Europa's nun auch gewesen ist, für die Entwickelung der einzelnen Volkssprachen, namentlich der deutschen, war er im Grossen und Ganzen leider hemmend. Ein Glück für die Deutschen war es, dass Sprache und Litteratur ein Product des gesammten Volksgeistes sind und durch den Geist der Schulen und Gelehrten nur theilweise bedingt werden. Insoweit aber eine Sprache und Litteratur bloss durch Beschäftigung mit einer andern gefördert werden kann, ist, wie die Geschichte des vorigen Jahrhunderts bewiesen, unsere edle Muttersprache zu ihrer gegenwärtigen hohen Entwickelung und unsere schöne Litteratur zu so herrlicher Blüthe gediehen weit mehr durch das Studium der französischen und englischen, italienischen und spanischen Sprache und Litteratur als durch das Studium der alten Sprachen und ihres Schriftenthums. Seit Jahrhunderten hatte man in den deutschen Gelehrtenschulen lateinische und griechische Grammatik

getrieben, lateinisch gesprochen und geschrieben, lateinische und griechische Schriftsteller gelesen und interpretirt, und trotzdem oder gerade dadurch war die deutsche Sprache und Litteratur in Verfall gerathen oder im Keime erstickt. Und sprechen und schreiben denn heutzutage etwa die gelehrtesten Philologen das beste Deutsch? So wenig durch besonders mustergültigen Stil als durch schärferes Denken, thatkräftiges Wollen und feineres Gefühl ragen sie über alle Anderen hervor. —

Obschon nun aber im Laufe der Zeit die noch lebenden Sprachen und die modernen Litteraturen sich nach Inhalt und Form so reich entwickelt haben, dass sie, wenn nur nach richtiger Methode und mit Geist betrieben, den todten Sprachen und ihrem Schriftthume als Bildungsmittel mindestens gleich zu stellen sind, ja für die nicht gelehrten und nicht in der Stube hockenden Stände wegen ihres Nutzens für den internationalen Verkehr einen höheren Werth haben als die todten: so erklären dennoch Viele noch heutigen Tages, auch die hochcivilisirten Völker des 19. Jahrhunderts müssten noch fort und fort bei den alten Völkern in die Schule gehen und vermöchten auf keinem anderen Wege zum höchsten Gipfel der Bildung zu gelangen als die barbarischen Völker des 5. Jahrhunderts, nämlich auf dem Wege über Rom und Athen.

Viele, Gelehrsamkeit mit Bildung verwechselnd oder gerade ihre Bildung für die höchste haltend, sagen dies aus Ueberzeugung; mehr aber noch beten es nur nach.

> Weh dem, der an den würdig alten Hausrat
> Ihm rührt, das theure Erbstück seiner Ahnen!
> Das Jahr übt eine heiligende Kraft;
> Was grau vor Alter ist, das ist ihm göttlich.
> Sei im Besitze, und Du wohnst im Recht.
> Und treulich wird's die Menge Dir bewahren.
> Schiller.

Friedrich der Grosse, Napoleon, Franklin, Shakespeare, Rousseau, Lope de Vega und unzählige andere Männer, welche auf dem Gebiete des Kriegs, des Staats, der Kunst und der Industrie Grosses geleistet haben, müssen gewärtigen von solchen sprachgelehrten Eiferern und ihren Nachbetern sich die Bildung abgesprochen zu sehen, bloss weil sie Nichts von den alten Sprachen verstanden. Erscheint nun in den Augen eines solchen Alterthümlers Schiller wenigstens noch als halbgebildet,

da derselbe, wenn auch kein Griechisch, doch etwas Lateinisch gelernt hatte: so erscheint dann jede Frau — wenn nicht etwa die Frauenbildung von der der Männer durch und durch verschieden sein soll — wegen ihrer völligen Unkenntniss der alten Sprachen unbedingt als nicht gebildet.

Und in der That ausreichend vorgebildet zum Studium einer Wissenschaft, welches zur Zeit in Folge der historischen Entwickelung die Kenntniss der einen der beiden alten Sprachen oder gar beider noch zur nothwendigen Voraussetzung hat, sind alle diejenigen nicht, welche dieser Voraussetzung nicht genügen. Werden nun die alten Sprachen zu allen Zeiten unentbehrlich bleiben für die Philologen und Alterthumsforscher und alle diejenigen, deren Studienobjecte mehr oder weniger der Vergangenheit europäischen Culturlebens angehören; und können zur Zeit selbst die naturwissenschaftlichen Studien wie überhaupt diejenigen Wissenschaften, welche die ewigen Gesetze der natürlichen und der sittlichen Welt in ihrer früheren historischen Entwickelung in Betracht ziehen, der alten Sprachen, besonders des Lateinischen, noch nicht entbehren: so wird man sie, und zwar zunächst das Griechische, durch allmähliche Verminderung der Lehrstunden doch nach und nach aus dem allgemeinen Unterrichte der Jugend entfernen und beide wie schon jetzt das Ebräische nur facultativ betreiben lassen können, um Zeit zu gewinnen zur Aneignung des neuen Wissensmateriales, welches sich auf allen Gebieten der modernen Cultur täglich vermehrt und dabei unendlich werthvoller ist als die todten Sprachen. Den hohen Werth der alten Sprachen und Litteraturen leugnen zu wollen, wäre ebenso unverständig wie ungerecht; ihnen aber für unsere Zeit denselben Werth beizulegen wie für das Mittelalter ist nicht minder unverständig und ungerecht. Die bildende und veredelnde Kraft der modernen Sprachen und Litteraturen geringer zu schätzen als die der alten, sei es bezüglich der Form oder des Inhalts — des idealen wie des realen — heisst der Menschheit ein Armenattest ausstellen, allen Fortschritt in der Cultur seit der Römer- und Griechenzeit leugnen und entweder die modernen Völker für sehr ungelehrig erklären oder die Behauptung selbst wieder umstossen, dass nämlich das Studium der alten Sprachen die Bildung unter allen Umständen fördern müsse und bis heute gefördert habe. Vordem galten die Werke der griechischen und der lateinischen Schriftsteller

mit Fug und Recht als Muster; gegenwärtig sie noch als alleinige Muster anzusehen und den in der Neuzeit verfassten Schriften ohne Ausnahme die Mustergültigkeit entweder ganz abzusprechen oder doch nur in geringerem Masse beizulegen zeugt nur von Verblendung. Das praktische Leben beachtet daher auch das blinde Vorurtheil der Stuben- und Stuhlgelehrten nicht eben besonders. Ein Geschichtschreiber dürfte sicher wenig Lob ernten, der seine Arbeiten so unkritisch und rhetorisch schreiben und statt unumstösslicher Thatsachen so viel erdichtete Reden beibringen wollte wie Livius oder sich so orakelmässig ausdrücken wollte wie Tacitus. Ja, wenn ein Gymnasialprimaner auch nur in seinen lateinischen Aufsätzen sich den Cornelius Nepos oder Tacitus zum stilistischen Vorbilde nehmen wollte, so möchte er nicht wenig Correcturen zu sehen bekommen, freilich zur Rechtfertigung der Correcturen zugleich wohl auch zu hören bekommen, seine, wenn auch noch so treue, Nachahmung sei misslungen. Wenn er aber seine deutschen Aufsätze so übel disponiren wollte wie Cornelius und so kunst- und schmucklos schreiben wollte wie Julius Caesar seine Kriegsthaten, er möchte wohl nicht leicht das Prädicat »gut« erhalten. Und welche moderne Dichter suchen wohl noch ihre Vorbilder unter den römischen oder griechischen? Und wenn sie es thun, so lesen sie eine Uebersetzung, wie Schiller es that, weil er wenig Lateinisch und gar kein Griechisch verstand. Und welche Dichter haben denn die Römer unserm Schiller und Goethe zur Seite zu setzen, um von all unsern grossen Dichtern nur die beiden grössten zu nennen, und welche den grossen Dichtern Frankreich's, England's und Italien's? Und sollten unter den Reden, welche in neuer und neuster Zeit von Geistlichen, Staatsmännern, Rechtsanwalten und Gelehrten bei den verschiedenartigsten Anlässen gehalten worden sind, sich nicht viele finden, welche nach Inhalt und Form belehrender sind als die Cicero's, der auch in seinen Briefen und Abhandlungen nur dem Mittelalter als bestes Muster gelten konnte? Wer, ausser den Lehrern und Schriftstellern, welche durch Berufsarbeit dazu gezwungen sind, liest nach dem Abgange von der Schule wohl noch einen lateinischen oder griechischen Schriftsteller in der Ursprache? Fast Alle lesen höchstens noch die Uebersetzungen, wie ja auch wohl die allermeisten Geistlichen die Bibel lieber in der lutherischen Uebersetzung als im ebräischen und griechischen Urtexte lesen; es dürfte sonst auch wohl bei

vielen mit dem Verständnisse übel bestellt sein. Und ist es etwa ein Genuss mit Grammatik und Lexicon bewaffnet an die Lectüre eines griechischen Classikers zu gehen? Denn — — was bleibt von dem wenigen Griechisch, das man von der Schule mitgenommen, den Meisten noch übrig?

Der Werth einer Sprache besteht nun nicht bloss in ihrem Wohllaut und in ihrer logischen Durchbildung, nicht bloss in ihrem Reichthum an Wort- und Satzformen und in ihren litterarischen Schätzen, sondern auch in ihrer Verbreitung; ihr Werth wächst mit der Zahl derer, welche sie sprechen und schreiben. Die Römer befleissigten sich des Griechischen wohl weniger um seiner Vortrefflichkeit als um der Verbreitung willen, welche es durch seine Colonieen und Alexander's Eroberungen erlangt hatte; und ebenso erlernten die europäischen Völker das Lateinische besonders um der Verbreitung willen, welche es im römischen Weltreiche gefunden hatte. Wäre die czechische oder die lettische Sprache an sich auch noch so vollkommen, welcher Ausländer wird sie erlernen? Verdienen nun nicht unbedingt die lebenden Sprachen den Vorzug vor den todten, sobald jene dieselbe geistbildende Kraft entfalten können und die historische Entwickelung es zulässt? Wir haben viel von Griechen und Römern gelernt; muss der dankbare Schüler aber für alle Zeit auf das Wort des Lehrers schwören? Jetzt, wo das Nationalgefühl wieder erwacht ist und das nationale Leben neue Kraft und Stärke gewonnen hat, müssen die Deutschen auch ernstlich auf allen Lebensgebieten eine rein nationale Bildung anstreben und desshalb, so weit es irgend möglich, auch jedes Band lösen, welches sie ohne Nothwendigkeit an Rom noch fesselt.

Obgleich schon lange vor der Reformation, um doch auch den nicht geistlichen Ständen wenigstens zu einiger Bildung zu verhelfen, in vielen Städten sogenannte deutsche Schulen angelegt wurden, in welchen die Kinder, welchen der Besuch der lateinischen Schulen nicht vergönnt war, deutsch lesen und schreiben lernten und auch wohl etwas rechnen: so genügte doch die Zahl und der Unterricht dieser Schulen dem Bedürfniss kaum zur höchsten Noth. Um diese deutschen Schulen kümmerten sich auch selbst die Reformatoren unmittelbar weniger, als man gewöhnlich meint. Für alle, welche weder in den geistlichen Stand oder in ein Rathscollegium eintreten wollten, schienen auch den Reformatoren die Katechisationen, welche die Prediger und die Küster

abhielten, ausreichend zu sein. Die lutherische Kirche widmete am Ende des Mittelalters ebenso wie die röm. katholische zu Anfang desselben den Schulen nur Fürsorge aus eigenem Interesse, die Bemühungen der Reformatoren um Schulverbesserungen waren daher nur den lateinischen Schulen zugewandt. In seiner Schrift von den Kirchenversammlungen und der Kirche schreibt Luther,

> »dass die Schulen, insofern als die Knaben darin Künste und Sprachen lernten, als ein heidnisch äusserliches Ding anzusehen wären. Dennoch aber wären sie hoch vonnöthen, weil sie der Kirche Personen geben müssten, die man zu Aposteln, Evangelisten und Propheten d. i. zu Predigern, Pfarrern und Regierern machen könne, dessgleichen Personen, welche als Kanzler, Räthe, Schreiber und dergleichen weltlich zu regieren verständen«.

Und selbst noch im Jahre 1580 in der berühmten Schulordnung des erzlutherischen Kursachsen wird gewissermassen bedauert, »dass man in etlichen Dörfern wegen der geringen Anzahl der Knaben und der Armuth der Eltern keine lateinischen Schulen aufrichten könne«. Erst in Folge der grösseren Entwickelung des Handels und der Gewerbe in den Städten, namentlich Süddeutschland's, wenngleich zum Theil auch in Folge der durch die Reformation hervorgerufenen allgemeinen geistigen Bewegung regte sich auch im Bürgerstande das Bedürfniss die für bürgerliche Geschäfte bestimmten Söhne ausser im Katechismus auch noch »im Lesen, künstlich Schreiben, Rechnen, Visiren, Buchhalten und in anderen ehrbaren, freien, bürgerlichen Künsten« unterrichten zu lassen. Dem Bürgerthum verdankt die deutsche Schule oder Bürgerschule mitsammt ihren späteren Sprösslingen, also auch die Realschule, das Dasein und Gedeihen, die lateinische Schule oder Gelehrtenschule, das Gymnasium, verdankt das seinige dem Priesterthume. Den Culturkampf Deutschland's gegen Rom, welcher auf politisch-kirchlichem Gebiete als Kampf gegen das übermässig begünstigte Priesterthum erscheint, kämpft die Schule als Gelehrtenschule und Realschule unter dem Feldgeschrei: Alte oder neuere Sprachen, Latein oder nicht? gegen das übermässig begünstigte Philologenthum und dessen Verbündete. Beides muss auf das gebührende Mass zurückgeführt werden. Thut das Bürgerthum in diesem Kampfe Alles, was an ihm ist?

Wie der von Huss gemachte Reformversuch von der Kirche mit

Waffengewalt niedergeschlagen wurde, so verkümmerte unter den Verheerungen des 30jährigen Krieges mit dem bürgerlichen Gewerbfleisse und Wohlstande auch die noch junge Saat der deutschen Schule in Stadt und Land. Und so langsam ging es mit der Wiedererholung, dass noch in der Mitte des vorigen Jahrhunderts in den Dorfschulen der Uckermark die Altsitzer wochenweis abwechselnd die Schule abhalten mussten; oft aber auch musste derselbe Mann, welcher im Sommer die Heerde hütete, während des Winters die Kinder in seine Obhut nehmen; im Hannover'schen suchten die Dorfschullehrer während der Sommermonate als Bienenwärter, Torfstecher, Tagelöhner und dergleichen ihr Brod zu verdienen. Und wie es noch im Jahre 1746 in Berlin um die deutschen Schulen stand, erfahren wir durch den Schöpfer der Realschulen, den späteren Oberconsistorialrath Hecker: »In den zur Dreifaltigkeitskirche gehörigen Schulen«, schreibt er, »sei aus altüblicher, aber schädlicher Barmherzigkeit die Unterrichtung der Kinder einem unvermögenden, betagten Einwohner, einer alten Frau und einem Unterofficier überlassen«.

Hecker wurde nun für die deutsche Schule, was Luther für die deutsche Kirche gewesen war; doch wie dem Einen so ist es auch dem Anderen nicht gelungen seine Reformation in ganz Deutschland durchzuführen. Kaum jedoch hatte Hecker, ein Schüler des frommen August Hermann Francke, welcher bei Gründung des Waisenhauses in Halle gleiche pädagogische Grundsätze befolgt hatte, 1747 die erste Realschule in Berlin eingerichtet, so legte Basedow in Dessau seine Philanthropie an und Rochow auf seinem Gute Rekan seine Musterschule. Ueberall, in den Städten und in den Dörfern, fand das von diesen Reformatoren des deutschen Schulwesens gegebene Beispiel die eifrigste Nachahmung, zumal seitdem auch Pestalozzi zur Vervollkommnung der Lehrmethode den ersten Anstoss gegeben hatte. Fürsten, Gutsherren, Magistrate wetteiferten in der Vermehrung und Verbesserung der Schulen in Stadt und Land. Und wie in Folge der Luther'schen Kirchenreform, nachdem das erstarrte Leben wieder in neuen Fluss gerathen war, sich eine Menge religiöser Secten bildeten und auch die römische Kirche selbst sich auf dem tridentinischen Concile zu Reformen herbeigelassen hatte: ebenso bildeten sich in Folge der Hecker'schen Schulreform mannichfache Arten deutscher Schulen, und die lateinische sah sich ebenfalls zu Concessionen gezwungen. Nicht mehr bloss für

die Bildung der Geistlichen und Gelehrten wie der Bürger und Bauern überhaupt sollte fortan in den lat. resp. deutschen Stadt- und Dorfschulen gesorgt werden, sondern fast für jedes Geschäft, für jede Stufe des Jugendalters, selbst sogar für besondere Zeiten. So entstanden in Folge der Entwickelung nicht des kirchlichen sondern des bürgerlichen Lebens allmählich, und zwar theils durch Umwandlung alter lateinischer Schulen, theils neugegründet neben den lat. Gelehrtenschulen die deutschen Realschulen, höheren und niederen Bürgerschulen, Elementarschulen, Vorschulen, weiter noch die Fachschulen, namentlich Handels- und Gewerbeschulen, es entstanden Schulen für solche, welche Landwirthe oder Militär werden oder sich dem Forst- oder Bergwesen widmen wollten, Schulen für Kunst und Industrie, für Zeichnen, Nähen, Spinnen, man gründete Sonntags-, Abend- und Winterschulen und in neuester Zeit noch Spielschulen oder Kindergärten für Kinder, welche für die eigentliche Schule noch nicht reif sind, und Fortbildungsschulen für junge Leute, welche die eigentliche Schule schon wieder verlassen haben. Und nimmt man zu all diesen Schulen noch die Vereine hinzu, welche durch Vorträge aller Art die Fortbildung der Erwachsenen bezwecken, so ist gewissermassen das ganze Leben zur Schule geworden und Deutschland das Land der Schulen. Wie die junge Kraft der Tochter für die alternde Mutter, so muss die Schule in unseren Tagen vielfach eintreten für die Kirche.

Bei der Gründung all dieser neuen Schulen liess man es aber nicht bewenden, auch die alte Gelehrtenschule musste sich, wenn auch mit Widerstreben, bequemen den Forderungen des modernen Zeitgeistes gerecht zu werden. Während noch im 16. Jahrhundert in vielen Gelehrtenschulen Deutschland's der Gebrauch der Muttersprache untersagt war, ist in unsern Tagen in vielen Gymnasien das lateinisch Sprechen oder, wie der Gymnasialprofessor Gruber es treffend bezeichnet, das lateinisch Stottern ziemlich eingestellt und das lateinisch Schreiben auf das Nothwendigste beschränkt, und in den Lectionsplänen finden sich neben den alten Sprachen auch die neueren und die Naturwissenschaften verzeichnet. Nach einer interessanten Notiz im dritten Theile der vom Halle'schen Kanzler Niemeyer verfassten Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts erschienen im Druck:

im Jahre	1589	lateinische	Schriften	246	und	deutsche	116
„ „	1616	„	„	461	„	„	270
„ „	1714	„	„	209	„	„	419
„ „	1716	„	„	162	„	„	396
„ „	1780	„	„	198	„	„	1917

Im Laufe von 200 Jahren hatte sich das Verhältniss von 2 : 1 der lateinischen Druckschriften zu den deutschen in das von 1 : 10 umgestaltet. Und nun gar heutzutage!

Und wie erfreulich sind in jüngster Zeit die Bestrebungen der preussischen Post-, Justiz- und anderer Staatsbehörden in ihren amtlichen Erlassen der deutschen Sprache gerecht zu werden! Das Alles liefert den thatsächlichsten Beweis, dass, je weiter wir uns von der Zeit entfernen, in welcher das Lateinische allein die Sprache der Wissenschaften war, dasselbe auch mehr und mehr in dem Culturleben des deutschen Volks in den Hintergrund tritt und daher auch mehr und mehr bei dem allgemeinen Jugendunterrichte beschränkt werden muss. Der Glaube an die allein gebildet machende lateinische Sprache wird mehr und mehr im deutschen Volke an Boden verlieren wie der Glaube an die allein selig machende röm. Kirche. Aber ächt deutscher Sinn und Verständniss für das Leben der Neuzeit wird nicht geweckt in der Schule, wenn diese die Jugend 9 Jahre lang wöchentlich in 8 bis 10 Stunden von 32 im Lateinischen unterrichtet und 7 Jahre lang im Griechischen in 6 Stunden, also die Hälfte der Zeit und fast die ganze Arbeitskraft den Sprachen und Lebensanschauungen des Alterthums widmet. So hat man statt des Volksthums ein Weltbürgerthum gepflegt, welches seine Ideale in Rom und Griechenland sucht und die Natur gefährlich, das Heidenthum gefahrlos findet. Der Geist aber, welcher dem deutschen Volke im Jahre 1870 gegen Frankreich zum Siege verholfen hat, wird ihm auch zum Siege verhelfen gegen Rom in Kirche und Schule. Aber kein Sieg ohne Kampf; vielmehr stehen noch lange Kämpfe bevor, die um so schwerer sein werden, als selbst Männer für die alten Sprachen eine Lanze brechen zu müssen glauben, welche sich zu Verfechtern der neuern Sprachen und Naturwissenschaften berufen fühlen sollten und könnten.

In der Abhandlung, welche der nunmehr in den Ruhestand versetzte Schulrath Scheibert, welcher vorher auch 15 Jahre Gymnasiallehrer und 15 Jahre Realschuldirector gewesen, in Nr. 9 des pädagogischen Archivs vom Jahre 1874 veröffentlicht hat

unter dem Titel »Verbürgt die Realschule I. O. ihren Abiturienten geistige Reife und Befähigung zum Studiren?« giebt er zum Schluss auch eine Charakteristik des Gros der vom Gymnasium zur Universität Entlassenen. Anknüpfend an das Wort eines ehemaligen Collegen, dass die Gymnasien der Jugend aus der Wissenschaft einen gesunden Trunk reichen wollten, fährt er fort: »Ob das bei der Linguistik der Fall ist, die sich heute in die Gymnasien mit dem Feldgeschrei der »»Wissenschaftlichkeit«« eindrängt und morgen möglicher Weise auf Andrang der öffentlichen Stimmen eingeführt wird? Ich bin zu alt geworden, um mich vor den Dolchen solcher Stichwörter zurückzuziehen. Es handelt sich nicht darum, was hat der Lehrer und wie hat er studirt, sondern den Schüler zu gleichem Studiren-Können zu befähigen. Gewiss geben die heutigen Gymnasien ihren Abiturienten die nöthigen Kenntnisse und erforderlichen Fertigkeiten zum Studiren mit; ob aber durch die Methode, durch die Art der Schülerbeschäftigung im Kleinen und im Grossen, durch den gesammten Unterrichtsbetrieb — ich weiss kein besseres Wort — der geforderte wissenschaftliche Sinn in dem erwünschten Grade bei dem Gros der Entlassenen erreicht ist, scheint mir doch fast zweifelhaft, wenn man unbefangen und ohne Morosität zuschaut und gewahr wird, dass das Studentenleben und Studententreiben gar oft im Kneipenleben aufgeht, dass Willenshebel und Willenskrücken in Seminarien, Privatissimis, Repetitorien, Examinatorien, Prüfungen für Freitisch und Stipendien in Menge zu Hülfe genommen werden müssen; dass dessen ohnerachtet gar viele Studiosen nur wie auf der Schule wiederum lernen und nicht studiren und für die Staatsexamina wiederum nur die vorgeschriebenen Kenntnisse und Fertigkeiten sich aneignen und nicht aus ihrem wissenschaftlichen Arbeiten eine Leuchte gewinnen, welche ihr Geistes- und Amtsleben erhalten und fort und fort über ein blosses Brodverdienen und Ehren-Erwerben hinweggeleiten soll«. Trotz dieses über das Gros der Gymnasialabiturienten gefällten Urtheils und trotz der Anerkennung, welche Scheibert den Realschulabiturienten zollen muss, erklärt er sich dennoch gegen die Zulassung der mit dem Zeugniss der Reife versehenen Realschüler zur Universität und spricht als seine Ueberzeugung aus, dass die Reife zu wissenschaftlichen Studien nur durch das Betreiben der altclassischen Sprachen erreichbar sei. Die Ueberzeugung soll etwas Heiliges sein. In Scheibert's Augen (vgl. S. 589 der

oben angeführten Abhandlung) sind aber alle durch Untersuchung gefundenen und durch viele Begründungen festgestellten Resultate doch eigentlich nur Aussprüche einer Ueberzeugung, die man vor der Untersuchung oder Begründung hatte. Solche Aussprüche nennt man Vorurtheile. Und Vorurtheil, reines Vorurtheil ist die sogenannte Ueberzeugung bei den Meisten, welche die geistbildende Kraft ausschliesslich oder vorzugsweise für die alten Sprachen in Anspruch nehmen. Vorurtheil ist aber schwerer zugänglich für Gründe als eine irrthümliche Ueberzeugung. Daher schreibt auch Scheibert die Misserfolge des Gymnasialunterrichtes in den alten Sprachen nicht diesen zu, sondern nur der linguistischen Methode, nach welcher sie gegenwärtig gelehrt werden. Durch diese Methode seien die Gymnasien »zu einem ermüdenden Mühen um die Form und ums Fertigen ihrer Schüler in derselben und trotz alles Warnens gegen ein Vor-Grammatisiren der Schriftsteller und Ermahnens zum Inhalt-Betonen derselben in einen Formalismus gerathen, bei welchem, um mit Kalisch zu reden, die Schüler geistig verhungern«. Das Gros der Kostgänger Rom's und Griechenland's, zwar geistig verhungert, doch reif zum Studiren, sucht dann natürlich auf der Universität in den Kneipen Sättigung nach der früheren Entbehrung, und Erleuchtung für das spätere Geistes- und Amtsleben. Dieselbe Klage über die ganz unzweckmässige Methode des altsprachlichen Unterrichts erhebt in einem Aufsatze, welcher durch Zufall in demselben Hefte wie die oben erwähnte Scheibert'sche Abhandlung erschienen ist und Vorschläge enthält zur Abstellung einiger Mängel im Gymnasialunterrichte, der Gymnasialprofessor Gruber. Dieser erklärt nach einer 40jährigen Erfahrung als lateinischer Lehrer: »Das alte Ziel des Latein-schreibens und -sprechens soll noch immer erreicht werden. Das letztere ist heut zu Tage als Forderung an alle Schüler fast komisch geworden, da selbst von den Lehrern es nur wenige können«. Die lateinischen Sprechübungen bezeichnet er sehr treffend als Stotterübungen, und das leichte Verständniss der Classiker hält er für werthvoller als eine doch nur mangelhafte Handhabung der Sprache, die oft so weit gehe, dass »noch in den oberen Classen, ja selbst in den Abiturientenarbeiten grobe Formfehler gar nicht zu den Raritäten gehören«. Auch die Universitäts-»Gutachten« und die Berichte der Prüfungscommissionen wissen von den schwachen Erfolgen des 10stündigen lateinischen

Unterrichtes auf Gymnasien zu erzählen. Gesetzt aber, die Gymnasiasten schrieben und sprächen das Lateinische wirklich genügend, — sie gäben es alle gern daran für Französisch oder Englisch!

Die Mängel der Methode, nach welcher in den Gymnasien die alten Sprachen und namentlich das Lateinische betrieben werden, werden von Scheibert wie von Gruber noch genauer angegeben, als oben von Scheibert schon geschehen ist; zugleich auch werden von Beiden Fingerzeige gegeben die Mängel zu beseitigen. Scheibert schreibt: »Ew. Wohlgeboren könnten mir aus dieser umständlichen Erörterung der Lehrgegenstände leicht den Gedanken unterschieben, als ob ich den Unterrichtsgegenständen an sich eine hier verlangte Wirkung auf die Geistes-Cultur zuschriebe. Davon ist keiner weiter als ich entfernt; ich bin es in der That so weit, dass ich alle in diesem Vorurtheile befangenen Mitstreiter auf diesem Gebiete nicht für ebenbürtig erachte und an ihnen heute wie schon vor 30 Jahren schweigend vorübergehe und ihre Luftstreiche nicht beachte. Was hier viel mehr entscheidet, ist die Methode. Sie müssen wir schon behufs meiner Rechtfertigung gestatten, dass ich mich darüber in Kurzem äussere, zumal ich zu hoffen wage dadurch auch manchen möglichen Missverständnissen zu begegnen oder auch gebliebenen Undeutlichkeiten abzuhelfen. Beginne ich mit den alten Sprachen, da sie doch eigentlich den Streitpunct bilden. Sie werden als solche — wie das zu erweisen nicht ohne Einsicht und Geschick versucht worden ist — eben nicht viel bildender wirken als der Unterricht in einer neueren, wenn man sie auch ebenso wie diese nach beliebter, belobter und bequemer Plötz'scher Manier und nach Art und Anleitung von Plötz'schen Elementar- und Vor-Cursen und Hülfs- und Uebungsbüchern betreibt, womit man dem Lehren die Seele nimmt, den Unterricht mechanisirt, den Schüler abstumpft, den Lehrer entwürdigt und überhaupt den Anlauf nimmt, als habe man eine neuere lebende Sprache zu lernen und zu üben, um sie schliesslich im Umgange oder Geschäftsverkehr zu verwenden; nicht auch, wenn man die rein formale Seite der grammatischen Correctheit beim Uebersetzen in die fremde Sprache als das entscheidende Mass des Fortschritts in derselben festhält und dem viel schwierigern Logischen im richtigen Wortgebrauch, in richtiger Satzverknüpfung und Satzstellung sowie dem vollen Verständniss und der richtigen Verwendung der Metaphern eine zu

untergeordnete oder eine zu hohe und unerreichbare Stelle anweist oder sich hier mit einigen eingeübten Wendungen, Phrasen und Uebergängen genügen lässt; auch nicht, wenn man die ganze Grammatik in der Formenlehre aufgehen lassen, diese Formen durch Sprachvergleichung bis auf die bekannt gewordenen Anfänge des Sprechens zurückführen, sie wie ein naturhistorisches Product der Sprachorgane in ihrer Fortentwickelung begreifen, d. h. wenn man den Sprachunterricht in der Schule, unbekümmert um deren Ziele und Zwecke, in eine Linguistik umgestalten will«. In gleicher Weise findet Gruber die Methode des sprachlichen Unterrichts heutzutage ganz unzweckmässig, und zwar, weil es dabei besonders auf Schreiben und Sprechen des Lateinischen abgesehen sei, was unter gegenwärtigen Verhältnissen bei allem Zeit- und Kraftaufwande Seitens der Schüler doch nicht erreicht werde; darüber werde durch das fortwährende Einpauken der grammatischen Formen und Regeln nicht bloss die Lectüre, sondern auch Anderes versäumt, was die gegenwärtige Bildung fordere und wovon man vor 50 Jahren noch keine Ahnung gehabt habe, namentlich die Naturwissenschaften; desgleichen würden bei solchem Einpauken von Formen die Schüler gleichgültig gemacht gegen alles Sachliche der Lectüre und weniger der Verstand als das Gedächtniss geübt. In der That, was sind die Uebungen im lateinisch Sprechen anders als Stotterübungen und die Uebungen im Lateinschreiben anders als mühselige Uebungen im Zusammenkleistern lateinischer Wörter und Phrasen mittels der Grammatik und des Lexicons? Wie geringschätzig reden doch die Altphilologen vom französischen und englischen Unterrichte, der nebenbei oder vielleicht auch vorzüglich das Conversiren und Correspondiren anstrebt, und sie erstreben als Höchstes das Sprechen und Schreiben des todten Lateins und betrachten die dürftigen Resultate als den höchsten Grad der Schulbildung, den man erreichen könne!

Scheibert und Gruber stimmen also unter sich und mit vielen anderen urtheilsfähigen und vorurtheilsfreien Männern innerhalb und ausserhalb des Lehrerstandes darin überein, dass 1) die jetzige Lehrmethode für die alten Sprachen unzweckmässig sei, insofern der verbale Formalismus sowohl das logische Moment der Sprachen überhaupt wie auch den realen Inhalt der Lectüre überwuchere und in Folge dessen die Uebung des Gedächtnisses überwiege im Vergleich zur Uebung des Verstandes; und dass

2) durch den in den Lehrercollegien vorherrschenden Einfluss der Altphilologen weniger die allgemeine humane Bildung als die einseitig philologische das Hauptziel des Gymnasialunterrichtes geworden sei.

Alte Sprachen studiren hiess früher Humaniora studiren. Sehr schön! Auch Goethe glaubte an die unbedingt humanisirende Wirkung der alten Sprachen, bis Eckermann, wie aus dessen Gesprächen mit Goethe zu ersehen ist, diesen Glauben durch die treffende Bemerkung erschütterte, es müsse dann wohl Jeder fromm sein, der sich mit biblischen Studien beschäftigt habe. Wie kann auch aus todtem Formalismus wohl lebenskräftige Humanität geboren werden? Den unbedingten Glauben an die Humanitätswirkung des Unterrichts in den alten Sprachen theilt auch Scheibert nicht mehr, obgleich er unbedingt die Ueberzeugung ausgesprochen hat, die Reife für die Universitätsstudien sei nur durch das Betreiben der altclassischen Sprachen erreichbar. Er meint doch nicht Universitäts- und Humanitätsstudien hätten Nichts mit einander gemein? Er sagt jedoch, wie oben schon angeführt worden ist, »die alten Sprachen als solche, wie das zu erweisen nicht ohne Einsicht und Geschick versucht sei, wirkten nicht viel bildender als der Unterricht in einer neuern, wenn man sie auch ebenso wie diese nach beliebter, belobter und bequemer Plötz'schen Manier betreibe« d. h. doch — Plötz kommt hier gar nicht in Betracht — nach unzweckmässiger Methode überhaupt. Und das hat Scheibert ja auch selbst, wie wir gesehen haben, ausgesprochen, dass er nicht den Unterrichtsgegenständen, sondern nur der Unterrichtsmethode eine Wirkung auf die Geistes-Cultur zuschreibe. Ja selbst jener Realschuldirector, dessen Scheibert gedenkt und welcher die bildende Kraft der neueren Sprachen, der beschreibenden Naturwissenschaften und der Chemie für Null erachtet im Verhältnisse zu dem, was das Gymnasium dafür hat, leugnet nicht, dass hier und da ein pädagogisch beanlagter Lehrer aus den genannten Lehrgegenständen Etwas machen könne; in den meisten Fällen aber werde es dabei auf Abrichten und Vollstopfen ankommen. Abrichten, Vollstopfen — so nennt dieser Realschuldirector dieselbe Unterrichtsmethode, welche Gruber in den Gymnasien Einpauken, Scheibert Mechanisiren und Kalisch Aushungern nennt! Ja, ja, die gelehrten Herren haben ganz vergessen: Peccatur intra muros

et extra. Im Widerspruch mit Scheibert meint jener Realschuldirector, ein Gymnasiallehrer könne, auch ohne pädagogisch beanlagt zu sein, durch die alten Sprachen bildender wirken als ein eben solcher Reallehrer durch die neueren, das Einpauken und Mechanisiren wirke im Gymnasio anders als das Vollstopfen und Abrichten in der Realschule; ihm ist also nicht 0 = 0, sondern die alte 0 der Gymnasien sei viel werthvoller als die neue 0 der Realschulen. In Wahrheit aber ist 0 = 0, die 0 resultire aus einseitigem Formalismus oder Realismus.

Haben die Leistungen der Realschulen den Erwartungen, welche man an ihre Gründung knüpfte, wirklich noch nicht völlig entsprochen — dass es bei den Gymnasien auch nicht der Fall ist, haben wir gesehen, — so liegt der Grund davon also nicht sowohl in den Lehrgegenständen, namentlich in den neueren Sprachen und Naturwissenschaften, als vielmehr in der Lehrmethode und in äusseren Verhältnissen. Weil die Reallehrer zur Zeit meistens noch in dem Gymnasio ihre Vorbildung empfangen haben, so haben sie die von Jugend auf gewohnte, wenn auch unzweckmässige Lehrmethode in die Realschule mit hinüber genommen und beibehalten. Das Gymnasium also verschuldet nicht bloss die eigenen mangelhaften Leistungen, sondern, wenn man der Sache auf den Grund geht, auch die der Realschule. Wenn aber, wie doch Scheibert meint, die alten Sprachen nicht viel bildender wirken als der Unterricht in einer der neueren, falls sie nach einer falschen Methode betrieben werden: so werden dann umgekehrt die neueren Sprachen wohl auch ebenso bildend wirken wie die alten, wenn man jene wie diese nach einer richtigen Methode betreibt. Vorausgesetzt, dass die Vorschläge, welche Scheibert und Gruber zur Abstellung der Mängel des Unterrichts in den alten Sprachen gemacht haben, alle probat sind — was weitläufig zu erörtern hier nicht an der Stelle ist —: so befindet sich unter den Vorschlägen auch nicht einer, der nicht auch bei den neueren Sprachen angewendet werden könnte. Man gebe den Realschulen für die neueren Sprachen geistig anregende, methodisch durchgebildete Lehrer, so werden ihre Schüler bei gleicher Begabung denselben Bildungsgrad und dieselbe geistige Reife erlangen durch den Unterricht in den neueren Sprachen wie die Gymnasiasten durch die alten. Aber in Folge alter Gewohnheit und alten Vorurtheils wird in vielen Dingen und von vielen Seiten her, selbst von mass-

gebenden, dem Gymnasio, als dem erstgeborenen Kinde, eine Bevorzugung zu Theil; den Löwenantheil erhält überall das Gymnasium. Ja die Benachtheiligung der Realschulen geht so weit, dass man sie unter die Leitung und Obhut von Directoren und Schul- und Ministerialräthen stellt, welche principielle Gegner der Realschulen sind. Wenn schon jetzt unter den für die Realschulen wenig günstigen Verhältnissen Scheibert bezeugen muss, dass nach seinen eigenen Erlebnissen und gemachten Beobachtungen von Realschülern auf einzelnen Wissens- und Uebungsfeldern, je nach Lehrbefähigung und Auctorität des betreffenden Lehrers, eine überraschende Fülle von Kenntnissen, eine grosse Sicherheit und Geläufigkeit in der Reproduction des Gewussten, ein erfreuliches Geübtsein in den Anwendungen desselben auf den von der Schule betretenen Gebieten, eine schätzenswerthe, durch sorgfältigste und anhaltende Uebung erlangte Fertigkeit im mutter- und fremdsprachlichen Ausdrucke wie im Lösen schwieriger mathematischer und physikalischer Aufgaben, eine anerkennenswerthe Kraft und Willigkeit zum Mitgehen mit dem leitenden Lehrer auf schwierige Unterrichtspartieen: so sollte man meinen, er müsse auch den Abiturienten der Realschulen die Reife zu den Universitätsstudien ebenso gut zugestehen wie denen der Gymnasien, von deren Treiben auf der Universität er die oben mitgetheilte Schilderung entwirft, ja er müsse hoffen, dass den von ihm angeführten Mängeln in den Leistungen der Realschulen bei weniger Ungunst von leitender Stelle leicht abzuhelfen sei. Die Mängel aber, welche er an den Realschulen rügt, finden sich auch in den Gymnasien. »Er habe nicht erfahren«, so äussert er sich, »dass ein Realschüler in allem Stofflichen diese Herrschaft und auf allen Uebungsfeldern diese Sicherheit erlangt hätte«. Hat er dies wohl bei Gymnasiasten erfahren? Die Realschüler erklärt er »höchstens für Fachstudien reif«. Betreiben denn wohl die Gymnasialabiturienten auf der Universität ihr Studium, es sei nun welches es wolle, ihrerseits weniger als blosses Fachstudium? Giebt es nicht unter den Theologen, Juristen, Medicinern u. s. w. genug, die ihren Obliegenheiten nur mechanisch nachgehen? giebt es dagegen unter den Architekten, Ingenieuren, Berg- und Forstleuten u. s. w. nicht auch viele, welche in ihrem Fache ernstere wissenschaftliche Studien machen als manche Gelehrte? Wenn der Staat und die Kirche nur in allen Aemtern tüchtige Fachleute und flexible

Arbeiter hätten statt der unbeholfenen und für Wissenschaft und Leben gleich wenig brauchbaren! Den Mangel an Uebung im Disputiren, welchen Scheibert bei den Realschülern hervorhebt, nachdem er ihnen eben erst die Fertigkeit im mutter- und fremdsprachlichen Ausdrucke zugestanden hat, wird nicht eben ein Jeder als einen wesentlichen anerkennen.

Wird nun ein Mensch nur wirklich und wahrhaft gebildet, in welchem man sämmtliche Kräfte, geistige und leibliche, nach Massgabe der Anlagen und Fähigkeiten dergestalt zur Entwickelung bringt, dass er als Einzelwesen wie auch als Glied der natürlichen und sittlichen Organismen (Familie, Stand, Staat, Kirche u. s. w.), denen er angehört, seiner Bestimmung wirklich und wahrhaft entgegengeführt wird, und dass der Begriff »Mensch« in ihm in concreter Lebendigkeit mehr und mehr verwirklicht und zugleich das allgemein (generell) menschliche Wesen in seinem Einzelwesen zum Vorschein und zur Darstellung gebracht wird: so wird dasjenige Bildungsmittel als das vorzüglichere und diejenige Bildungsanstalt als die vollkommnere zu betrachten sein, durch welches und in welcher der Bildungszweck eher, sicherer und vollständiger erreicht wird. Haben nun also die Sprachen, alt oder neu und nach gleich guter Methode betrieben, an sich eine gleich geistbildende Kraft, so müssen, insofern zufolge des Bildungsbegriffes nicht bloss die Humanität überhaupt, sondern insbesondere auch die Nationalität und die Lebenssphäre, für welche ein Mensch bestimmt ist, Berücksichtigung finden, und es ist den alten oder den neuen Sprachen als Bildungsmittel und dem Gymnasio oder der Realschule als Bildungsanstalt der Vorzug zu geben, je nachdem die berufliche Thätigkeit mehr durch die alten oder durch die neuen Sprachen gefördert wird. Lesen nun wohl praktische Aerzte noch Galenus oder Hippokrates? Wenn sie es thäten, so thäten sie ohne Zweifel besser die medicinischen Schriften der Franzosen und Engländer zu lesen. Und ist es für den Arzt nicht etwa ersprisslicher die zu seinen Heilmitteln erforderlichen Stoffe genau zu kennen als bloss deren Namen nebst Ableitung von lateinischen und griechischen Wörtern, welche in der Regel wenig classisch und noch weniger bekannt sind aus der Schullectüre? Und wer vermag den Verlauf eines Processes auf dem Gebiete des organischen Lebens richtig zu beobachten, ohne sich vorher durch Beobachtung physikalischer und chemischer Processe vorgeübt zu

haben? Was könnte aber ein Baumeister wohl aus Vitruv viel lernen? Lateinisch, Griechisch kann er füglich entbehren, Zeichnen, Mathematik, Physik und Mechanik aber in keiner Weise. Und welch reiche Litteratur wird ihm durch Französich und Englisch in seinem Fache erschlossen! Kann Einer sich dem Bergfach widmen ohne Mineralogie, Geognosie u. s. w., und welchen Gebrauch soll er machen von den alten Sprachen? Haben für den höheren Forstbeamten die alten Sprachen auch nur entfernt den Werth, welchen Zoologie und Botanik haben? Nicht durch Lateinisch oder Griechisch ist der preussische General-Postmeister Stephan ein so genialer Postbeamter geworden, sondern weil er hochbegabt schon in seiner Jugend war, ist es ihm leicht geworden auch die alten Sprachen zu erlernen. Er sollte daher nicht glauben, dass alle Schüler, welche gute Lateiner oder Griechen waren, auch nothwendig gute Beamte werden müssten. v. Motz, ein früherer Finanzminister in Preussen, hegte gegen die in der Schülersprache als Ochser bezeichneten Candidaten trotz ihrer Gelehrsamkeit in den alten Sprachen hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit im Finanzfache sogar ein gewisses Misstrauen. Der talentvolle und pflichttreue Mensch bewährt seine Begabung und Gewissenhaftigkeit in Allem, was er treibt, also auch wohl im Betreiben der alten Sprachen, hat aber keineswegs sein Talent und seine Pflichttreue dem Studium der alten Sprachen zu verdanken.

In Folge dessen, dass, wie im Vorstehenden historisch nachgewiesen worden ist, die Schule in Deutschland von Anfang an den Sonderinteressen der Kirche, der katholischen wie der protestantischen, hat dienen müssen und keineswegs der allgemeinen Bildung, ist es also gekommen, dass zuerst das Lateinische und zur Reformationszeit auch das Griechische in die Schulen eingeführt worden ist, damit die protestantischen Theologen angeleitet würden das neue Testament in der Ursprache zu lesen, ja dass man auch das Ebräische einführte, damit auch das alte Testament in der Ursprache gelesen werden könnte. Nachdem dann später, wie noch jetzt, der sprachliche Unterricht in die Hände der Philologen gerathen ist, haben wiederum diese den Sprach-, ja fast den ganzen Schulunterricht ihren Zwecken dienstbar zu machen gesucht. So sind die Gymnasien heutzutage weniger allgemeine Bildungsanstalten als Fachschulen für Philologen. Wollen also die Gymnasien, was sie doch so gern sein wollen und eigentlich auch sein sollen, zukünftig mehr Pflanzstätten allgemeiner Bildung

und weniger als bisher blosse Fachschulen für Theologen und Philologen sein, so müssen sie nicht bloss das Ebräische, sondern auch das Griechische zum facultativen Lehrgegenstand machen; die Zahl der lateinischen Stunden müssen sie auf die Hälfte herabsetzen, was für den formalen Bildungszweck und zum Lesen lateinischer Classiker ausreicht; für alle diejenigen aber, welche wie die Philologen auch lateinisch schreiben und sprechen lernen wollen, möge man ebenfalls noch einige facultative Stunden im Lateinischen ansetzen. Da nun die Realschule, um den Schülern zu einem gründlichen Verständniss der romanischen Sprachen und der unzähligen technischen Ausdrücke zu verhelfen, welche bei uns seit Jahrhunderten aus dem Lateinischen in die Sprache der Wissenschaft, der Kunst, ja des bürgerlichen Lebens eingedrungen sind, das Lateinische ebenfalls lehrt in einer Stundenzahl gleich der auf dem Gymnasium nach der vorgeschlagenen Reduction: so würde durch solche Reduction der Stunden im Lateinischen und durch Verweisung des Griechischen in facultative Stunden das Gymnasium der Realschule im Wesentlichen assimilirt sein; ja beide Anstalten könnten, was der Wunsch Vieler ist, in eine höhere Bildungsanstalt verschmolzen werden, wenn aus Rücksicht für künftige Theologen, Philologen und überhaupt solche, welchen ein weniger umfangreiches Wissen in den Realien für ihren künftigen Beruf genügt, und welchen zu den altsprachlichen Studien neben den realistischen sonst die Zeit fehlen würde, auch die Realschule einen Theil der Stunden, welche gegenwärtig den Realien obligatorisch zugewiesen sind, ebenfalls facultativ machte; kurz Gymnasium und Realschule könnten leicht in eine Anstalt verschmolzen werden durch Verbindung des gegenwärtig vorherrschenden sogenannten Classensystems mit dem früher weit verbreiteten Fachsystem.

Preussen's Unterrichtswesen, welches bisher nach dem blossen Gutdünken und Ermessen der wenigen Räthe in den verschiedenen Unterrichtsbehörden durch einfache Verordnungen geregelt wurde, soll nunmehr eine lange schon in Aussicht gestellte, doch immer und immer wieder hinaus geschobene gesetzliche Regelung erhalten. Mögen dann, wenn diess endlich zur Ausführung kommt, die beiden Häuser des preussischen Landtages und überhaupt Alle, welche durch Rath und That einen entscheidenden Einfluss üben, sich als vorurtheilsfreie und warme Vertreter des modernen Culturlebens auch auf dem Gebiete der Schule bewähren, mithin auch

als Schützer und Förderer der Realschulen und ihrer modernen Bildungsmittel; mögen sie alle diesem Kinde der Neuzeit, dessen Thätigkeit nicht bloss den idealen, sondern auch den realen Interessen der Menschheit geweiht ist, väterliche Pflege zu Theil werden lassen, damit das Unterrichtsgesetz zum Heil und Segen werde für das gesammte deutsche Vaterland!

II. Recensionen und Anzeigen von Büchern.

A. Litteratur über die Realschulfrage.

Peter, Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien. Jena, Mauke's Verlag 1875, S. 88. Preis 1,50 Mark.

Das Peter'sche Schriftchen enthält das Ergebniss von Erfahrungen, die während einer mehr als vierzigjährigen Lehrerthätigkeit an mehreren Gymnasien gesammelt sind. Dieser Umstand in Verbindung mit der Tüchtigkeit, die dem Verfasser als Lehrer und Gelehrtem von allen Seiten zugesprochen wird, macht das Schriftchen vor anderen seines gleichen beachtens- und beherzigenswerth. Liebenswerth macht es die Tüchtigkeit der Gesinnung, die Gradheit und Offenheit, mit der die Schäden der Gymnasien eingeräumt oder aufgedeckt werden, das redliche Streben das als mangelhaft Erkannte zu bessern, eine Gradheit und ein Streben, die bekanntlich nicht überall gefunden werden.

Ueber die Realschulen sagt der Verf. nur wenig, vermuthlich, weil er sich wenig um sie bekümmert hat, und weil er weiss, dass er von ihnen wenig weiss. Diese Bescheidenheit, d. h. Bescheidwissen vor Allem über das eigene Wissen, sollte zwar unter Männern der Wissenschaft, zumal solchen, die sich als die berufenen Träger und Pfleger der Wissenschaft hinzustellen lieben, ebenso selbstverständlich sein wie unter Kaufleuten die Ehrlichkeit; allein nach den Erfahrungen, die wir mit den »Gutachten«, den Schriften der Herren Bruno Meyer, v. Sybel, Laas u. A. gemacht haben, ist sie nicht selbstverständlich und verdient daher Anerkennung. Indem der Verf. in der Einleitung die Krankheiten der Gymnasien und deren Ursachen darlegt, berührt er im Vorbeigehn die Realschulen. »Wir wollen«, sagt er S. 7, »hier sogleich noch ein anderes Symptom einer Art Krankheit sowohl der Realschulen als der Gymnasien erwähnen. Wir meinen die immer mehr einreissende Vermischung dieser beiden Arten von

Anstalten unter einander. Wir finden dieses Symptom für die Gymnasien nicht in der Einführung der sogenannten Realien in dieselben, deren Berechtigung innerhalb gewisser, später zu erörternder Grenzen [nämlich in den Unterclassen in den bisherigen Grenzen, in dem Ober-Gymnasium nur die Physik als facultativen Lehrgegenstand] wir vollkommen [d. h. so gut wie gar nicht] anerkennen, sondern vielmehr darin, dass die Gymnasien vielfach nicht bloss vom grossen Publicum, sondern auch von Gymnasiallehrern (z. B. von Mützell, Giesebrecht, Kühnast, Laas) nicht als Vorbereitungs-Anstalten für die Universität, sondern als in sich abgeschlossene, eine allgemeine umfassende Bildung bietende Schulen angesehen und darnach die Forderungen in Bezug auf die Lehrpläne bemessen werden: eine Ansicht, die freilich die natürliche Folge des Uebergewichts derjenigen Besucher des Gymnasiums ist, welche nicht studiren wollen, die wir aber nicht umhin können als die Quelle grosser Verirrungen zu betrachten. — — Für die Realschulen erblicken wir die gleiche Verirrung in dem auf diesem Gebiete weit verbreiteten Streben für ihre Abiturientenprüfungen die Berechtigung zu den akademischen Studien zu erlangen und es so wenigstens für die meisten Berufsarten den Gymnasien gleich zu thun oder gar an ihre Stelle zu treten. Wir glauben, dass hierdurch der Charakter der Realschulen nur zu ihrem Nachtheil alterirt werden kann, und halten es, in Uebereinstimmung mit einer Anmerkung der Redaction der Preussischen Jahrbücher (1872, April S. 396), für ein wesentliches Erforderniss, dass die zu einem Halbgymnasium verbildete Realschule ihrer ursprünglichen Bestimmung wieder zugeführt werde«.

Da Herr Peter und sein Gewährsmann (Dr. Wehrenpfennig?) von der ursprünglichen Bestimmung der Realschulen sprechen, so ist es wohl nicht unbillig zu fragen, was in ihren Augen und nach ihrer Kenntniss der Realschulen die ursprüngliche Bestimmung derselben ist? Es ist allerdings richtig, dass »Realschule« und »Bürgerschule« als gleichbedeutend gebraucht wurden; aber es ist unrichtig, dass das realistische Unterrichtsprincip, das Princip der Anschauung der Sache (res, realis), in der Anwendung auf die Bürgerschule sein Ziel erreicht habe und nach der Absicht der Entdecker des Princips dort habe Halt machen sollen. Es ist z. B. Hecker's ausgesprochene Absicht gewesen mit diesem Anschauungsprincip das gesammte Schulwesen, namentlich auch die lateinischen Schulen und Gymnasien, umzugestalten. Ja, erst wenn das realistische Unterrichtsprincip die Universitäten in allen Facultäten durchdringt und ihre vorguttenbergische Lehrweise umgestaltet, werden diese leisten, was sie sollten und könnten, was aber jetzt selbst kaum die medicinische und die naturwissenschaftliche Facultät leisten; ein Princip, von dem die Lehrer der Theologie, Philosophie, Juristerei noch gar keine Ahnung haben. Zum Beweise, dass Hecker das gesammte

mönchische Unterrichtswesen von unten auf umgestalten wollte, mögen hier einige seiner Worte Platz finden, die ich aus dem Programm des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Berlin 1868 der Rede des Herrn Director Ranke S. 12 entnehme: »Es ist bei der Realschule die Absicht nicht, wie Manche befürchtet haben, die jungen Leute zu gewissen Professionen ganz fertig zu machen, sondern der Zweck geht dahin sie durch die Vorbereitungs-Wissenschaften tüchtig zu machen in ihrem künftigen Metier das Nöthige besser und geschwinder zu fassen, auf allerhand Vortheile zu denken und die in der Schule aus der Naturlehre und Mathematik u. s. w. erlernten Sachen nach ihren Umständen zu appliciren«. Gesorgt wurde, bemerkt Dir. Ranke, nach und nach für alle Stände; »die Söhne des Grafen Reuss fanden sich hier gern in einer Gemeinschaft mit künftigen Handwerkern, Oekonomen und Chirurgen; jedem wollte Hecker genug thun (S. 28; vergl. auch Schmid, Encyclopädie unter Hecker). »Und wenn auch diejenigen, die einen solchen Unterricht in Schulen bekommen, hernach studiren sollten, so wird ihnen derselbe hernach in allen Ständen mehr Nutzen bringen als ihr Gerundium und Supinum, das sie aus der Grammatik, und ihr Barbara Celarent, das sie aus der Logik gelernt haben. Man würde hernach nicht mit fremden Augen sehen dürfen, um von einer zur Untersuchung gebrachten Sache richtig urtheilen können. Auch ist nicht unbekannt, dass in Frankreich selbst die königlichen Kinder nach dieser Methode zur Erkenntniss vieler Dinge informirt werden«. — »So blickte Hecker bis zu den höchsten Ständen empor«, fügt Dir. Ranke S. 13 hinzu, »und war überzeugt, dass seine Realschule alle bestehenden Anstalten — deutsche und lateinische — in höchst nützlicher Weise ergänzen und ihnen den eigentlich praktischen Charakter für das Leben geben werde«. Dass in gleichem Geiste die grossen Schulmänner der Zeit des Grossen Friedrich, die Gedike, Herder und deren Schüler, wie Schleiermacher und Spilleke, gewirkt haben, kann nicht oft genug gesagt werden, und darum wiederhole ich es wieder und wieder. Diese praktischen Schulmänner haben tausendmal mehr geleistet als der ganze Schwarm der philosophischen Pädagogen und Professoren der Pädagogik nach ihnen.

Wenn es sich also um die ursprüngliche Bestimmung der Realschulen handelt und diese noch jetzt bestimmend sein soll, so haben wir Vorkämpfer der Realschulen und des Realismus das vollste Recht für sie die höchsten Rechte zu erstreben, nicht aber jene, die solche Rechte ihr versagen, und was das »Zurückführen« anlangt, so wird es schliesslich den Zurückführern ergehen wie jenen, die den Preussenkönig zu seiner »ursprünglichen Bestimmung« — zum Marquis de Brandebourg zurückführen wollten.

Die Anschauungen und Erfahrungen der Realisten sind Herrn Peter offenbar unbekannt, sonst würde ihn z. B. die Nützlich-

keit, die Einsicht in den Nutzen des Lehrstoffes, als Sporn zum Lerneifer, nicht so in Staunen gesetzt haben. Im Schlussworte S. 77 heisst es: »Es war für den Verfasser dieser Blätter wahrhaft beschämend, als er einst von dem Schüler einer Provinzial-Gewerbeschule auf die Frage, was auf derselben für Strafen angewandt würden, die Antwort erhielt: Keine, weil ja jeder Schüler die Nützlichkeit und Nothwendigkeit der zu erwerbenden Kenntnisse und Fertigkeiten einsehen müsse; ungeeignete würden entweder nicht aufgenommen oder zur rechten Zeit wieder entfernt. Was also die Nützlichkeitsrücksicht über die künftigen Zimmer- und Maurermeister und Maschinenbauer vermag, das sollte der Reiz der edelsten Studien und die hohe Bedeutung des gewählten Berufs nicht über die künftigen Lehrer und Leiter des Volks vermögen«? Die alten Realisten nahmen das Leben zum Ausgangspunct in der Auswahl der Lehrstoffe und die Einsicht in die Nützlichkeit des Gelernten im Leben zum Sporn; die Nützlichkeit betrachteten sie als das menschlichste, natürlichste, unschädlichste Mittel den Lerneifer zu wecken und wach zu halten. Dies Mittel haben die philosophischen Pädagogen unseres Jahrhunderts glücklich hinwegdisputirt und -räsonnirt; sie haben dafür Ideale als Ziel hingestellt, die einmal keine Ideale sind, und zweitens, wenn sie es wären, dem Knaben und Jünglinge als solche nicht verständlich und greifbar sind. Wahrlich, die Pädagogik wird nicht eher wieder gesunden, als bis sie sich wie die Comenius, Franke, Hecker, Resewiz, Snethlage, Herder, Campe, Schleiermacher, Spilleke auf den Boden des Lebens stellt, klare, Lehrern und Schülern verständliche Zwecke und sichtbare Ziele steckt. Mit der formalen und humanen Bildung schiesst sie ins Blaue, und wenn sie Etwas trifft, so ist's nicht ihr Verdienst. — Etwas von realistischer Anschauung, wenigstens des philologischen Realismus, hat jedoch Herr Peter; das beweisen namentlich die Worte S. 78: »Wir leben, wie es dem Verf. dieser Blätter scheint, in einer Zeit, wo nicht selten ein viel grösseres Gewicht darauf gelegt wird, wie Etwas gesagt wird, als auf das Was, wo wir uns also dem Verfalle annähern, den wir in der griechischen und römischen Litteratur genau beobachten können: um so nothwendiger ist es, dass der Wahrheitssinn, wie wir ihn beschrieben haben, oder, wie wir ihn auch nennen möchten, der sachliche Sinn in unserer Jugend auf alle Art genährt und gepflegt werde«. Aber diese Ausbildung des sachlichen Sinnes, die doch wohl die Realien und Realitäten zumeist gewähren, ist nicht mehr als ein Gedankenblitz; durchgeführt hat der Verf. sie so wenig, dass er die Physik zum facultativen Lehrgegenstande gemacht wissen will und den Unterricht der Unterclassen in der Naturkunde, der bekanntlich jetzt ziemlich gleich Null ist, für ausreichend hält. Wenn der Verf. auch die Naturkunde auf die Anschauung gründet, so ist ihm die Wichtigkeit der Anschauung, des Selbstsehens der

Dinge für das ganze Geistesleben und die Geistesentwickelung nicht aufgegangen; das beweist namentlich auch die Erörterung über das mechanische Auswendiglernen und die sinnliche Wahrnehmung auf S. 10; die sinnliche Wahrnehmung biete sich von selbst dar, das Auswendiglernen erfordere einen Willensact; als ob die sinnliche Wahrnehmung keinen Willensact erforderte!

Nous ne sommes plus dans le siècle des mots, nous sommes dans celui des choses! rief Friedrich der Grosse aus und sah in dem Realismus, in dem Selbstsehen, Selbsturtheilen ein glückliches Zeichen der Zeit. »Eins«, sagte Pestalozzi am Ende seines Lebens im Hinblicke auf seine Erfolge, die alle eigentlich Misserfolge waren, stolz, »Eins habe ich unerschütterlich festgestellt — das Princip der Anschauung im Unterrichte«. Auch das war, guter Pestalozzi, eine Selbsttäuschung! und Friedrich's des Grossen Wort darf man hundert Jahr später ziemlich in sein Gegentheil umkehren und sagen: Nous ne sommes plus dans le siècle des choses, nous sommes dans celui des mots.

Hinge die Realschulfrage nicht mit den gesammten Reformfragen zusammen, so könnte ich meine Besprechung der Peterschen Schrift hier schliessen; so aber bitte ich die Leser mit mir Herrn Peter noch in das Gymnasium zu begleiten und von seinen Reformvorschlägen Kenntniss zu nehmen.

Bedürfen die Gymnasien überhaupt einer Reform? leisten sie nicht Ausgezeichnetes? erfreuen sie sich nicht der ungetheilten Anerkennung? Mit Beantwortung dieser Fragen beginnt Herr Peter sein Schriftchen. Er findet mit Anderen, dass die Früchte des Baumes faul sind, dass es den Studenten an Lerneifer fehle, dass sie nicht an freie, selbständige Arbeit gewöhnt seien u. s. w. Früher hätten die Studenten weniger an Kenntnissen, dagegen desto grösseren Lerneifer mit zur Universität gebracht; jetzt blieben die Gymnasialwissenschaften nach dem Verlassen der Schule gänzlich liegen. »Sollte nicht schon diese weit verbreitete, sich bis in die Kreise der sachkundigsten Männer erstreckende Missstimmung uns gegen eine allzu optimistische Ansicht von dem Stande unseres Gymnasialwesens misstrauisch machen«? Einen Grund der mangelhaften Erfolge sieht der Verf. in der Ueberfüllung der Gymnasien; diese Ueberfüllung werde durch die Masse der Privilegien herbeigeführt, die mit dem ganzen oder theilweisen Besuch ausser der Berechtigung zum akademischen Studium verbunden sind; nur etwa 15 Procent machten die ganze Schule durch. Die 85 Procent bildeten eine bruta moles, welche die strebsamen Schüler hinderten. Einen zweiten Grund sieht der Verf. mit dem jüngeren Raumer darin, dass »dem Gymnasium lächerlich überspannte Ziele gesteckt, der frühreife Sinn durch unvernünftige Zumuthungen abgestumpft und nach allen den grossen Redensarten den Universitäten ein Geschlecht überliefert werde, dessen überreifer Gaumen die höhere Bildung von sich weise«. Ein dritter Grund scheint ihm darin zu liegen, dass nicht genug auswendig gelernt,

dass zu wenig positive Kenntnisse erworben würden; seit Rousseau sei dem Auswendiglernen förmlich der Krieg erklärt worden; in allen Wissenschaften gebe es eine Menge Stoff, der gedächtnissmässig angeeignet werden müsse, und dazu sei das Alter bis zur Pubertät vermöge seiner Receptivität am geeignetsten. Erst von da ab und auf einer Unterlage positiven Wissens könne sich die freie Thätigkeit entfalten. »Der Kernpunct unserer Vorschläge«, sagt der Verf. S. 14, »geht nun dahin, dass in Bezug auf Unterrichtsweise und Unterrichtsgegenstände zwischen den unteren und den oberen Gymnasialclassen (wir wollen der Kürze wegen die ersteren die Vorschule, die letzteren das eigentliche Gymnasium nennen) streng geschieden, dass in jenen das eigentliche Lernen mit mehr Nachdruck und Consequenz getrieben, in diesen der Freiheit und Individualität der Schüler mehr Rechnung getragen werde, als bisher geschehen ist.« An das Ende seiner Vorschule wünscht der Verf. eine Prüfung gelegt, von welcher der Uebergang in das eigentliche Gymnasium abhängig zu machen wäre. »Es würde dadurch um so leichter werden diejenigen auszuscheiden, die sich nicht zum Studiren eignen. Das Examen würde an dieser Stelle mit einer viel grösseren Sicherheit hinsichtlich des Ergebnisses abzuhalten sein als später, da es sich hier hauptsächlich nur um Ermittelung eines positiven Wissens und Könnens handeln würde«.

Würde durch diese Prüfung wirklich erreicht, was erreicht werden soll? Würden nicht gerade die sogenannten mechanischen Köpfe, die am besten »ochsen«, das eigentliche Gymnasium bevölkern? würden diese nun frei und selbständig arbeiten? würden sie nicht der Gewohnheit, die vielleicht zur zweiten Natur geworden ist, folgen und nur pflichtschuldigst das zermalmen, hinunterschlucken und widerkäuen, was ihnen in Krippe und Raufe gesteckt ist? Ich glaube, gar sehr. Früh krümmt sich, was ein Häkchen werden will; früh geht auch oft das Genie seinen eigenen Weg; weil es früh seinen eigenen Weg gegangen ist, soll es nun von dem eigentlichen Gymnasium ausgeschlossen werden, soll ausgeschlossen werden, weil es an der Receptivität, an dem Auswendiglernen kein Behagen fand, sondern sich früh in ihm die Schaffenskraft und Schaffenslust regte? Ist denn wahr und richtig, was Herr Peter als wahr und richtig voraussetzt, dass das Kind so ganz geduldige Receptivität von Natur ist, dass es sich am wohlsten beim Auswendiglernen von Vocabeln, Geschichtstabellen u. s. w. befindet? Ich behaupte mit den alten Realisten und mit Fröbel: nein, diese Voraussetzung ist nicht wahr und nicht richtig; das Kind ist schöpferisch und hat seine Lust am eigenen Gestalten: nicht nur am Sandhaufen und im Spiel beweist es das. Ich fürchte, dass durch eine scharfe Trennung und eine solche Prüfung dem Gymnasium ein übler Dienst erwiesen würde. Und dann, wer will das »Ausscheiden« übernehmen? wer mag sich der Gefahr aussetzen durch die unerwartete

Tüchtigkeit des »Ausgeschiedenen« Geringschätzung, wenn nicht gar Hass auf sich zu laden? Herr Peter wird in seiner mehr als vierzigjährigen Thätigkeit doch gewiss oft erlebt haben, dass Schüler, die sich träg und mittelmässig durch die unteren und mittleren Classen hindurchgeschleppt hatten, plötzlich erwachten und ihre ehedem brillirenden Mitschüler sehr in Schatten stellten. Wie viel Grund zur Trägheit und Theilnahmlosigkeit lag in leiblichen Zuständen, in der Zeit des Zahnens und der Pubertät? wie viel an der Art und Persönlichkeit des Lehrers oder gar der Lehrer? Wir Erwachsenen werden nicht immer der Idiosynkrasie Herr, und Kinder sollten es werden? Mir ist z. B. auch in Tertia von einem Lehrer gesagt worden, ich eignete mich nicht zum Studiren. Und wenn ich einmal das Facit meines Studirens und Lebens ziehe und mit dem jenes Propheten vergleiche, so werden auch Andere einräumen, bei dem Studiren des für unfähig Erklärten sei mehr herausgekommen als bei dem Studium Anderer, die sich sehr fähig dünkten. Und erfordert denn das Studiren wirklich ungewöhnliche Begabung? Wenn Studiren heisst ein Gelehrter werden, Wissen aufsammeln und fremde Meinungen, so gehört dazu herzlich wenig Fähigkeit, und der hat die Aussicht der grösste Gelehrte zu werden, der am meisten Sitzfleisch hat.

Was würde der Schüler nun in der Vorschule (d. h. in den Classen Sexta bis Unter-Secunda) gelernt haben? »Der Schüler würde«, sagt Herr P. S. 41, »das Nothwendige der lateinischen Grammatik vollkommen sicher inne haben, er würde Caesar, Ovid und vielleicht auch etwas aus Virgil, Xenophon und die Odyssee gelesen und aus den Dichtern eine nicht geringe Anzahl Stellen auswendig gelernt, auch durch die Lectüre (zu welcher in den untersten Classen noch besondere Vocabelübungen hinzutreten mögen) sich eine genügende copia vocabulorum angeeignet haben; in der Mathematik würde er die Planimetrie und die vier Species der Buchstabenrechnung nebst den Potenzen, Wurzeln, Proportionen und den Gleichungen ersten Grades absolvirt, insbesondere auch die für den weiteren Fortschritt so wesentliche Fertigkeit im Rechnen sich erworben haben; in der Geschichte und Geographie würde er im Besitz des nöthigen Gedächtnissstoffes und einer allgemeinen Uebersicht über das Ganze sein, daneben aber auch eine Anzahl geeigneter Partieen eingehender kennen gelernt und an diesen einen Massstab gewonnen haben, wie man überhaupt Geschichte und Geographie zu lernen habe; in den deutschen Lehrstunden würde er geübt worden sein dasjenige, was er weiss, klar und correct und zwar auch in längeren Ausführungen schriftlich darzustellen, er würde ferner im Stande sein mit Verständniss zu lesen und vorzutragen, endlich würde er einen verhältnissmässig reichen Vorrath der besten dichterischen Erzeugnisse unserer Nationallitteratur im Gedächtniss haben; im Französischen würde er eine feste grammatische Grundlage gewonnen haben [falls das Französische nämlich überhaupt bliebe;

der Verf. scheint nicht abgeneigt es gänzlich zu beseitigen]; endlich würde er in dem Katechismus sich den wesentlichen Glaubensgehalt seiner Confession eingeprägt und sich mit der Bibel näher bekannt gemacht haben«.

Bis hierher verlangt der Verf. offenbar nichts Neues und, abgesehen von der Geschichte und Geographie, nichts, was nicht jedes Gymnasium leisten könnte. Aber was haben nun die, welche jetzt die Schule verlassen? und diese dürften doch fortdauernd die Mehrzahl bilden! Wenn es den Lehrern vielleicht auch gleichgültig ist, was aus den Ausscheidenden oder Ausgeschiedenen wird, so wird es den Eltern sowie den das Ganze überblickenden Staatsmännern nicht gleichgültig sein, ob Zeit und Geld vergeudet und die jungen Leute verbildet sind, ob anstellige, mit nützlichen Kenntnissen versehene Jünglinge ins öffentliche Leben treten oder nicht.

Auch in der Art, wie in der Vorschule gelehrt und gelernt werden soll, vermag ich nur wenig Neues zu sehen. Denn die Beschränkung der Grammatik durch Ausscheidung aller lexikalischen und stilistischen Schnurrpfeifereien ist eine uralte Forderung; nichtsdestoweniger dürfte selten eine Schulgrammatik erscheinen, die nicht auf dem Titelblatt prunkte als »vermehrte Auflage«, statt dass es nach jenem Grundsatze heissen sollte: »sorgfältig gesichtet und vermindert«. Dass die Erlernung einer fremden Sprache viel Auswendiglernen erfordert, sollte Jedem von selbst einleuchten; ehedem liess man auch viel lateinische Vocabeln, Phrasen, zusammenhangende Stücke auswendig lernen, und die Kinder lernten auch Latein; jetzt wird durch Missverstand der formalen Bildung aller Werth auf die Uebung gelegt; ob schliesslich positive Kenntniss dabei herauskommt, ist gleichgültig. Dass die Kinder an dieser endlosen formalen Quälerei und den endlosen Extemporalien Freude hätten, habe ich noch nicht gesehen; dass sie dadurch »gebildeter« würden als durch Auswendiglernen, auch nicht. Wollte Gott, dass des Herrn Peter's verständige Vorschläge über Spracherlernung, Beschränkung der Grammatik und Auswendiglernen Beachtung fänden! Wenn ein ein junger Mann wie ich darauf hinweist, so ist das ohne sonderliche Wirkung; das Alter macht Herrn Peter vielleicht hie und da wenigstens zur Auctorität und hilft den formalen Unfug allmählich beseitigen. Da indessen selbst von officieller und officiöser Seite her vergeblich dagegen angekämpft ist, so wird Herr Peter auch nicht viel wirken. Trösten wir uns mit dem traurigen: Ut desint vires, tamen est laudanda voluntas. — Wenig aber oder gar nicht kann ich mich mit den Vorschlägen über die Art des Geschichtsunterrichts befreunden. Selbstverständlich muss auch in der Geschichte viel auswendig gelernt werden; aber ob man gut thue mit Tabellen zu beginnen und nebenher freie Vorträge (S. 32) schon in Quinta zu halten, bezweifle ich; nicht minder, dass die altherkömmliche Vertheilung des Stoffes (erst

orientalische, dann griechische und römische, dann mittlere und neuere Geschichte) die richtige sei. Ich kann von meinem realistischen und nationalen Standpuncte aus nur die Vertheilung für richtig halten, die mit dem eigenen Volke beginnt, dann seitwärts und rückwärts geht; nur dann, glaube ich, wird die Schmach aufhören, dass gerade die Gelehrtesten und »Leiter des Volkes« von der Geschichte ihres eigenen Volkes am wenigsten wissen. Die Sache hat ihre ungeheure Bedeutung für das politische Leben. So unliebsam es sei, ich erinnere an Thatsachen. Auf dem Frankfurter Schützenfeste sprach ein Preussen angehöriger Leiter: »Preussen muss der Grossmachtskitzel ausgetrieben werden«; und: »Hinter dem deutschen Parlamente das deutsche Volksheer«. Ob in Frankreich oder England ein Franzose oder Engländer, der seinem Staate den Grossmachtskitzel austreiben wollte, mit heiler Haut aus der Versammlung gekommen wäre? Hätte der Mann seines Vaterlandes Geschichte gekannt, er hätte solch wahnsinniges Wort nicht gesprochen, es hätten ihm nicht Tausende zugejauchzt, und der Telegraph hätte sich geschämt es weiter zu verbreiten. Die geringen Erfolge des Geschichtsunterrichts auf Gymnasien und Realschulen liegen nicht nur in der mangelhaften Art des Unterrichtens, sondern ebenso sehr in der Vertheilung des Stoffes. — Die Elemente der Geographie wünscht der Verf. S. 38 nach einem Leitfaden ertheilt zu sehen. Wir mit unserm realistischen Anschauungsprincip weisen den Leitfaden weit weg; Tafel, Kreide, Karte sind unsere Hülfsmittel; der Leitfaden*) wird bei uns erst dann zur Hand genommen, wenn die Schüler einen gewissen Grad von Kenntnissen in der Geographie erreicht haben, so dass sie nicht nach dem Buche lernen, sondern das, was im Buche steht, auf der Karte zu suchen gewöhnt sind und die Karte verstehen gelernt haben. Unentbehrlich für einen guten Geographie-Unterricht, bis jetzt aber trotz aller Fortschritte der bildlichen Darstellung (Photographie, Buntdruck, Holzschnitt) so gut wie gar nicht vorhanden, sind Bilder von Städten, berühmten Bauwerken, Landschaften, den Bewohnern u. s. w. In dem Lehrplane des eigentlichen Gymnasiums finde ich die Geographie gar nicht mehr erwähnt; der Verfasser denkt sich dieselbe als Anhängsel der Geschichte. Dass dabei die Geographie sehr schlecht fährt, ist bekannt. Und doch ist gerade hier der Ort sie wissenschaftlich zu behandeln, den Gesichtskreis der Schüler zu erweitern, die natürliche und nationale Beschränktheit zur Humanität in Herder's Sinne (vergl. seine Rede über Nutzen und Annehmlichkeit der Geographie) zu erweitern.

Ich übergehe die Bemerkungen über den Unterricht in der Naturgeschichte, der Mathematik, im Deutschen und in der Reli-

*) Es giebt bis jetzt wohl nur einen guten Leitfaden, den Seydlitz'schen.

gion und wende mich zu den Vorschlägen für das eigentliche Gymnasium (S. 42 ff.).

»In diesem soll dem Schüler das elementarische Lernen und Ueben erlassen, es soll seiner individuellen Anlage und Neigung und seiner Selbstbestimmung in angemessener Weise Raum gegeben, und es sollen seine Studien auf solche Gegenstände geleitet werden, aus denen er das Bewusstsein der wachsenden geistigen Kraft und der Bereicherung an Ideeen schöpfen, an denen er also Freude finden kann«. Zu dem Zwecke schlägt der Verf. vor nur die alten Sprachen und die Mathematik obligatorisch, Religion aber, Deutsch, Geschichte und Geographie, Physik und Französisch facultativ (wie jetzt das Hebräische) zu machen. »Dadurch werde das Zuviel oder das Zuvielerlei der Gymnasialarbeit, die Unlust und Verdrossenheit der Schüler der oberen Classen, der Mangel an Trieb und Sinn für die Wissenschaft bei den Studirenden der Universität beseitigt werden; nur dadurch«, meint der Verfasser.

Dem Grundsatze, dass der Eigenart und der Anlage des Schülers durch die Schuleinrichtungen Rechnung getragen werden müsse, wird wohl gerade von der realistischen Seite her der lebhafteste Beifall gezollt werden; gingen doch die ersten Realschulen darin so weit, dass sie einem Bündel von Fachschulen ähnlich wurden. Gegen den Zweck den Trieb und Sinn für die Wissenschaft zu beleben wird Niemand Etwas einwenden. Aber ist die Voraussetzung richtig, dass das Gymnasium an einem Zuviel oder Zuvielerlei leidet? Liegt nicht das Hauptgebrechen gerade in der Einförmigkeit, in der ausschliesslichen Beschäftigung mit Latein, Griechisch und, wenn es hoch kommt, Mathematik? Wie viel Werth wird denn thatsächlich dort auf Religion, Deutsch, Geschichte und Geographie, Naturwissenschaft und Französisch gelegt? haben sie mehr Geltung, als facultativen Gegenständen zuzukommen pflegt? Liegt nicht der Mangel an wissenschaftlichem Sinne, dem Sinne für neue, fremde Wissenschaften, wie er auf den Universitäten hervorzutreten pflegt, zumeist darin, dass die Studenten von den zahlreichen Wissenschaften noch gar keine Ahnung haben? Wie soll ich mich für Etwas interessiren, das ich nicht kenne? Schleiermacher forderte »Mannichfaltigkeit der Unterrichtsgegenstände, dass jedes schlummernde Talent zu seinem Gegenstande sich kann angelockt fühlen«. Aber selbst die Einseitigkeit im vorangegangenen Gymnasialunterrichte scheint mir nicht so sehr Schuld an dem unwissenschaftlichen Sinne der akademischen Jugend wie die aller Wissenschaftlichkeit spottende Lehrweise der meisten Universitätslehrer. Diese würden gar nicht Noth haben über die Schüler zu klagen, wenn sie einmal bei sich Einkehr hielten. Lehrten sie wie Sokrates, Plato, Aristoteles, so würden sie von wissbegierigen Schülern umlagert sein; hätten die alten Philosophen wie unsere Professoren ihren Schülern aus alten Schwarten vorgelesen, so hätten sie gerade so

wenig lernbegierige Schüler gefunden. Wie kommt es doch, dass in den ersten Stunden die Vorlesungen gefüllt zu sein pflegen, bald aber selbst die der berühmtesten auf wenige »Heftiauer« zusammenschrumpfen, und jedes in der Nachbarschaft angezapfte Fass mehr Anziehung übt als die Schleuse der Wissenschaft? Wie kommt es, dass Anatomie u. dergl., wo die Studenten selbstthätig zu sein Gelegenheit haben, sehr fleissig besucht werden? Ich bedaure, dass Herr Peter auf die Universitätsschäden, die noch viel schlimmer und viel offenkundiger sind, auch nicht mit einem Worte hingewiesen hat. Es hat mir mehr als Einer gesagt, dass er beim besten Willen auf der Universität Nichts gelernt habe; was er geistig besitze, das verdanke er seiner Arbeit nach der Universitätszeit, wo das Leben ihn in die Schule genommen.

Wäre denn aber der Mannichfaltigkeit der Individualitäten durch die Peter'schen Vorschläge nur Latein, Griechisch und Mathematik obligatorisch zu lassen und die jetzt üblichen Gegenstände (Religion, Deutsch, Geschichte, Physik und Französisch) facultativ zu machen auch nur annähernd entsprochen? Warum nicht einmal Gelegenheit bieten zu Englisch, Italienisch, Chemie, Zeichnen, die auf den besseren Gymnasien schon jetzt nicht fehlen? Lässt man das Princip des facultativen Unterrichts zu, so ist doch wahrlich eine Grenze nicht zu bestimmen. Herr Peter bestimmt sie philosophisch und doctrinär; er beweist auch, dass eben jene drei Gegenstände nach ihrer inneren Natur unentbehrlich sind. Volenti facile persuadebis. Die altbekannten neuhumanistischen Gründe (sogar Dubois-Reymond's »geistige Muttermilch« fehlt nicht) zu widerholen und zu widerlegen ist nachgerade überflüssig. Dass man ihm Mangel an Nationalsinn vorwerfe, weil er das Deutsche im Gymnasium facultativ mache, verbittet sich der Verf. in der Vorrede ausdrücklich; er setze auch voraus, dass fast alle Schüler daran Theil nehmen würden; aber wozu alsdann ihn facultativ machen? Und darf man Herrn Peter auch dann noch nicht den Vorwurf des Mangels an deutschem Sinne machen, wenn man S. 64 liest, dass Rhythmus und Wohllaut unserer Sprache wo nicht völlig abgeht, so doch in weit geringerem Grade zu Gebote steht? Du sollst Vater und Mutter ehren, und Deines Vaters Land und Deiner Mutter Sprache, steht im realistischen Katechismus. Nachgerade sollte doch der nationale Anstand wenigstens so weit ausgebildet sein, dass derartige Aeusserungen unterbleiben und im innersten Busen wenigstens aus Klugheit verschlossen gehalten werden, zumal sie in weiten Kreisen, rein wissenschaftlich betrachtet, als lächerlich gelten. An dem deutschen Unterrichte werden sich nach Ansicht des Verf. ziemlich alle betheiligen, »nur etwa mit Ausnahme derer, die ein entschiedenes Interesse für die sogenannten exacten Wissenschaften haben« (S. 61); gewiss ein sonderbares Ent-

weder — Oder! Entweder Deutsch oder Naturwissenschaft! Dass sich Deutsch und Naturwissenschaft nun auch nicht mehr mit einander vertragen sollen! Die böse Naturwissenschaft! Mit der Theologie — und Philosophie lebt sie auf dem Kriegsfusse, nun auch noch mit dem Deutschen! — Wenn endlich nach Herrn Peter der Unterricht in der Physik (denn auf diese beschränkt Herr Peter den ganzen Unterricht in den sogenannten exacten Wissenschaften) nur von einer kleineren Zahl Freiwilliger besucht wird, welche Stellung nimmt derselbe dann wohl ein? Das aber sind die Grenzen, innerhalb deren der Herr Verf. den Realien Berechtigung einräumt. Ist da Herr Peter nicht noch philologischer als die meisten Philologen? Doch auch diese bescheidene Stellung hat der Verf. sich gewiss nur mit Mühe abgerungen, denn S. 51 sagt er: »Die Physik ist freilich eine Wissenschaft, die jeder Gebildete vorzugsweise zu besitzen wünscht, um den bewunderungswürdigen Fortschritten, welche die Naturwissenschaften in neuerer Zeit in Bewältigung der Natur gemacht haben, mit vollem Verständniss folgen zu können. Allein zu einem dies wirklich leistenden Unterrichte reicht der Raum nicht hin, welcher der Physik auf dem Gymnasium bei dessen gegenwärtiger Verfassung zugestanden werden kann; es reicht aber hierzu überhaupt kein blosser Schulunterricht hin, bei der Physik noch weniger als bei anderen Wissenschaften, weil gerade diese Wissenschaft in der raschesten, lebendigsten Entwickelung begriffen ist; wenn es sich aber um ein gründliches Studium derselben auf der Universität und weiterhin handelt, so wird, wie wir glauben, jeder Universitätslehrer die hauptsächlichste und beste Vorbereitung in einer tüchtigen mathematischen Ausbildung finden«. —

Mag auch die Peter'sche Schrift in einzelnen technischen Dingen, z. B. über den lateinischen, griechischen, deutschen und geschichtlichen Unterricht (über den letzteren, so weit er das eigentliche Gymnasium betrifft), viel Gutes enthalten, so scheinen die Reform-Vorschläge im Grossen und Ganzen doch durchaus verwerflich, weil sie die Gymnasien in die einseitigste Philologie und den Humanismus zurückführen würden. Mit der formalen Bildung, zu der sich S. 47 auch der Verf. offen bekennt, ist eben Nichts auszurichten; sie öffnet der Willkür Thor und Thür; denn formale Bildung kann man aus jeder Wissenschaft herausdemonstriren. Und schliesslich ist es in der Welt einmal so, dass man nicht darnach fragt, was Jemand im Geldbeutel haben könne, sondern darnach, was er habe, nicht was er wissen könne, sondern was er wisse.

Berlin. Dr. H. Beck.

B. Anderweitige Schriften.

1. Methodisches Uebungsbuch für den Unterricht in der Botanik an höheren Lehranstalten und Seminarien. Erstes Heft. Für die Unterstufe. Von Dr. E. Loew, Oberlehrer an der Königl. Realschule. Berlin, Otto Gülker & Cie. Preis M. 1,50.

Mit Recht führt das vorliegende Buch den Titel »Methodisches Uebungsbuch«; es zeigt nicht den Grundfehler der meisten botanischen und zoologischen Schulbücher, in welchen das gesammte Material ohne Rücksicht auf die geistige Reife des Schülers behandelt wird und also ein stufenmässiges Fortschreiten ausgeschlossen ist. Wenn nun derartige Schulbücher vielfach Veranlassung geworden sind den pädagogischen Werth des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu unterschätzen und in Zweifel zu ziehen, so zeigt gerade das vorliegende Buch, wie wenig solche Zweifel berechtigt sind, und es liegt hierin einer seiner besonderen Vorzüge sowie auch seine erste Empfehlung! Das bis jetzt erschienene erste Heft (für die Unterstufe) umfasst den Lehrstoff für die Classen von Quinta bis Untertertia incl. und zerfällt in drei Curse, von denen der dritte (für Untertertia berechnete) den zweiten (für Quarta berechneten) voraussetzt, während der erste Cursus (für Quinta) für die beiden darauf folgenden einen mehr propädeutischen Werth haben soll. Der erste Cursus bezweckt daher nur die Grundlegung elementarer morphologischer Begriffe und erläutert dieselben an den wichtigsten einheimischen Bäumen und Sträuchern. Der zweite und dritte Cursus bereiten auf das natürliche System vor, das der zweite Cursus zunächst in dem beschränkten Umfange von 20 der hervorragendsten Familien an 36 verbreiteten, überall wachsenden Repräsentanten vorführt. Der dritte Cursus fügt dazu noch 23 fernere Familien mit 40 Repräsentanten. Die Auswahl der letzteren ist eine derartige, dass die Beschaffung des lebenden Materials nur in vereinzelten Fällen, wie etwa bei Ledum palustre, Schwierigkeiten bieten dürfte. In der Mehrzahl der Fälle ist auf specifische Charaktere eine nur geringere Rücksicht genommen worden, und es können daher die einzelnen Species auch durch verwandte Arten derselben Gattung oder auch wohl derselben Familie ersetzt werden.

Der Lehrgang des Buches schliesst sich an den praktisch durchführbaren Unterrichtsgang in viel engerer Weise an, als ein systematisches Lehrbuch dies zu thun vermag. Die Pflanzen kommen nach der Reihenfolge ihrer Blüthezeit monatweise zur Durchnahme. Hierbei ist hervorzuheben, dass die von dem Verfasser gewählte Reihenfolge ohne erheblichen Nachtheil modificirt werden kann, und ohne dass der Gang des Unterrichtes dadurch Einbusse erleidet, da die Pflanzen jeder Monatsgruppe schliesslich in einer Repetition wieder vereinigt und mit einander verglichen werden.

Die von dem Verfasser in dem Uebungsbuche gewählte Form erscheint auf den ersten Blick etwas frappant und ungewöhnlich. Das Buch zeigt nämlich ausser in einem Anhange, der die Morphologie und die im Buche vorkommenden Pflanzenfamilien kurz erläutert, keinen positiv sachlichen Inhalt, also weder Beschreibungen, noch Diagnosen, sondern nur Fragen und Aufgaben zum Beschreiben, zum Vergleichen, zum Zeichnen u. s. w. Ueber den Grund dieser Abweichung von dem Herkommen sagt der Verfasser in der Vorrede: »Das Buch schliesst die Mittheilung bestimmter Resultate der Beobachtung principiell aus und beschränkt sich auf die Fragestellung, welche jeder Beobachtung vorauszugehen hat; — zu positiven Beobachtungsergebnissen, jeder Unterrichtsstufe gemäss, zu gelangen, — das Alles bleibt der Wechselwirkung zwischen Lehrer und Schüler im Unterrichte selbst überlassen.« Referent kann hierbei noch hinzufügen, dass er selbst schon seit mehr als 10 Jahren die Form der Fragestellung in Anwendung bringt, theils in derselben Weise, wie der Verfasser es hier bespricht, theils auch und da besonders, wo es sich darum handelte das für die Wiederholung Wichtigste zu praecisiren. Und offenbar hat auch den Verfasser hierzu die Erfahrung bestimmt, dass die Schüler lieber die Beschreibung einer Pflanze auswendig lernen, als dass sie mit eigenem Auge und eigenem Verstande thätig sind. Natürlich kann nur Letzteres die Absicht des Unterrichtes sein; dies wird aber durch fertige, dem Schüler gedruckt vorliegende Beschreibungen vollständig vereitelt. Der Verfasser hat daher dieselben in seinem Uebungsbuche, dessen Ziel auf Selbstthätigkeit des Schülers gerichtet ist, mit vollem Rechte beseitigt. Leider finden wir nur zu häufig (auch in Berlin) die veraltete und jeglicher wissenschaftlichen Basis sowie pädagogischen Bedeutung entbehrende Ansicht vertreten, dass in der Beschreibung allein das Bildungsmittel des naturgeschichtlichen Unterrichts liege. Freilich eine für den Lehrenden sehr bequeme Methode, besonders wenn derselbe das Gesammtgebiet nicht beherrscht! Jedoch mag hiermit der Hoffnung Raum gegeben werden, dass bei einem gründlichen und vorurtheilslosen Studium des vorliegenden Uebungsbuches die in demselben enthaltenen Ideeen sich immer mehr und mehr Bahn brechen, so dass also fernerhin nicht die Beschreibung allein, sondern auch die directe Beobachtung, das Zeichnen des Beobachteten, das Vergleichen mit dem schon früher Beobachteten, Uebungen im Bestimmen der Pflanzen u. s. w. allseitig in den Kreis des Unterrichtes hineingezogen werde. Nur auf diese Weise ist es möglich den naturgeschichtlichen Unterricht zu einem logisch zusammenhangenden und stufenweise fortschreitenden zu gestalten, demselben eine immer weiter und weiter sich verbreitende Anerkennung seiner grossen pädagogischen Bedeutsamkeit zu verschaffen und ihn endlich zu einem der wichtigsten Factoren des gesammten Lehrstoffes der Schule zu erheben.

Wie das Buch im Unterricht gebraucht werden soll, geht aus der Vorrede hervor, auf welche Referent noch ganz besonders aufmerksam macht, da in derselben so mancher zu beherzigende Wink zu finden ist. Der Schüler soll darnach (ausser bei Bestimmungsübungen) das Buch erst dann in die Hand nehmen, nachdem er an der lebenden Pflanze die nothwendigen Beobachtungen, Blüthenzergliederungen u. s. w. unter der Leitung des Lehrers gemacht und, wie Referent ganz besonders hervorheben möchte, auch die darauf basirenden Zeichnungen selbständig angefertigt hat. Erst dann, wenn der Schüler über den Gegenstand vollkommen orientirt ist und das Beobachtete zusammengefasst werden soll, erst dann tritt nach des Verfassers Ansicht das Buch in Gebrauch, d. h. also bei häuslicher (mündlicher oder schriftlicher) Repetition oder bei Recapitulationen während des Unterrichtes. Die Fragen dienen daher nur als Wegweiser, welche den Schüler auf bestimmte wichtige Puncte aufmerksam machen, ohne dass sie seiner Selbstthätigkeit Eintrag thun. Besondere Beachtung verdienen die auch von dem Verfasser betonten Pflanzenvergleichungen und Zeichenaufgaben, in deren richtiger Handhabung ein nur zu wesentliches Moment des botanischen Unterrichtes liegt.

Wenn also das vorliegende erste Heft des Uebungsbuches die vollkommenste Empfehlung verdient, so dürften doch über einige Puncte Zweifel entstehen, welche jedoch fast nur den ersten Cursus betreffen. Abgesehen davon, dass in diesem Theile grössere Leistungen Seitens des Schülers verlangt werden, als sie nach den Erfahrungen des Referenten auf der untersten Stufe möglich sind, scheint es etwas gewagt in den ersten Stunden bereits die Blüthen des Haselnussstrauches, der Schwarzerle oder der Kornelkirsche in die Betrachtung zu ziehen, selbst, wenn auch die Demonstration und Erklärung der Gartentulpe vorangegangen ist. Vielmehr würde es sich wohl empfehlen, dass dem Anfänger zunächst grössere Blüthen verschiedener Arten vorgelegt werden, an denen er dann selbständig die einzelnen Bestandtheile der Blüthe der Gartentulpe wieder aufzufinden sich bemühen soll. Als einschlägige Beispiele liessen sich hierbei die Blüthen der Hyacinthe, des Ahorns, der verschiedenen Obstbäume u. s. w. mit Vortheil verwenden. Es würde demnach zweckentsprechend sein die Paragraphen 1b. — 3, 6—9, 24—27 von den 58. Paragraphen des ersten Cursus einfach fortzulassen; die übrigbleibenden geben ein noch mehr als ausreichendes Material für diese Unterrichtsstufe. Dass diese wenigen Einzelnheiten jedoch den bedeutenden Werth des ganzen Uebungsbuches nicht beeinflussen können, liegt auf der Hand, und es ist nur zu wünschen, dass die beiden folgenden Hefte, für die Mittelstufe und für die Oberstufe, nicht zu lange auf sich warten lassen!

Berlin. R. Sadebeck.

2. Bilder aus der Brandenburgisch-Preussischen Geschichte. Vorträge und Aufsätze aus den Jahren 1863—1871, zusammengestellt zur zweihundertjährigen Jubelfeier des Tages von Fehrbellin von Dr. W. Schwartz, Director des Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Posen. Berlin, Carl Duncker's Verlag (C. Heymons) 1873. 107. S. 1 Mk.

»Der Wunsch zur Feier des zweihundertjährigen Gedenktages der Schlacht von Fehrbellin auch Etwas beizutragen, hat die Zusammenstellung nachfolgender Vorträge und Aufsätze veranlasst, als deren Mittelpunct — als glanzvoller Ausgang der brandenburgischen und vielverheissender Anfang der preussischen Geschichte — »die Schlacht von Fehrbellin« dasteht.« So spricht sich der Herausgeber über den Zweck der Schrift aus, welche bereits gedruckte, im Wochenblatt der Johanniter-Ordens-Balley Brandenburg, in der Zeitschrift für preussische Geschichte und Landeskunde und in den Berichten des Vereins für die Geschichte Potsdam's veröffentlichte Aufsätze enthält. Das Buch zerfällt in zwei Theile; der erste bringt drei Aufsätze »die Gründung der Mark Brandenburg,« »die Schlacht von Fehrbellin,« »vom Markgrafen zum Kaiser«; die Abhandlungen im zweiten Theil, dem »Anhang« geben gewissermassen Ergänzungen zu jenen: die eine verbreitet sich über »den Stammcharakter der Bevölkerung in der Mark Brandenburg«, die zweite behandelt »das Schildhorn bei Spandau«, die letzte die Episode »Froben — Uhle« aus der Schlacht bei Fehrbellin. Von den grösseren Arbeiten hat natürlich nur die mittlere grösseres Interesse, zumal der Verfasser das Verdienst hat hinsichtlich Froben's die historische Wahrheit endgültig festgestellt zu haben. Auch hinsichtlich des Landgrafen von Hessen-Homburg wird auf Grund urkundlicher Beläge die Geschichte in ihr Recht eingesetzt. Die Darstellung der Ereignisse, welche der Schlacht vorangingen, und auch der Schlacht selbst ist klar und anziehend; im Einzelnen bleibt über die verschiedenen Phasen des Kampfes doch Manches unaufgeklärt oder zweifelhaft. »Die Gründung der Mark Brandenburg« ist gleichwie der Vortrag »vom Markgrafen zum Kaiser« nicht viel mehr als eine geschmackvolle Skizze der ersten Fundamente des späteren Staates. Dankenswerth ist der nachdrückliche Hinweis darauf, dass die schnelle und vollständige Germanisirung des Landes nicht allein den deutschen Zuwandrern, sondern auch dem Umstande zuzuschreiben sei, dass die ursprüngliche Bevölkerung keineswegs rein slavisch, sondern eine gemischst deutsch-wendische war. Dieser Gedanke, den der Verfasser von Fabricius aufgenommen, wird auch in dem ersten Aufsatze des Anhanges weiter ausgeführt und die Richtigkeit der Annahme belegt. Dass das Schildhorn und die an dasselbe geknüpfte Sage mit dem letzten Wendenfürsten Pribislav und dessen Christwerdung in Verbindung zu bringen sei, wird wenigstens einigermassen wahrscheinlich gemacht, jedenfalls würde, wenn der Sage wirk-

lich historischer Kern zu Grunde liegt, dem Pribislav vor Jaczo von Copnic der Vorzug einzuräumen sein. Nur möchten wir nicht mit dem Verfasser, zu Gunsten Pribislav's, Gundling citiren. Unkritisch sagt Sch.: »ob Gundling schriftliche Notizen bei seiner Erzählung benutzt, kann dahingestellt bleiben; das, was er berichtet, ist aber in der Verbindung mit unserer Pichelsdorfer Volkssage höchst interessant.«

Bekanntlich benutzt Riedel, der gewissenhafteste Bearbeiter der brandenburgischen Geschichte, Gundling wegen dessen grenzenloser Unglaubwürdigkeit grundsätzlich nicht, und was Gundling in diesem Falle bringt, dürfte wenig mehr als die Pichelsdorfer Volkssage selbst sein.

Am wenigsten dürfte den unbefangenen Leser der Vortrag »Vom Markgrafen zum Kaiser« ansprechen; — doch wollen wir nicht an des Verfassers Geschichtsauffassung mäkeln, die eben mit dessen ganzem politischen oder patriotischen Standpunct innig zusammenhängt. Dass die Idee der Einigkeit (zwischen Preussen und Oesterreich) »gestärkt durch die heilige Allianz« — nach 1815 — ein Traum der Dichter gewesen sei, stellen wir aber entschieden in Abrede.

Berlin. Dr. Willy Böhm.

3. Aliso und die Gegend der Hermannsschlacht. Mit einer Karte der Römerstrassen u. s. w. von M. von Sondermühlen. Berlin 1875. Verlag von Otto Gülker u. Cie. 117. S. Pr. 1,50 Mk.

Es war vorauszusehen, dass die bevorstehende Feier der Einweihung des Hermannsdenkmals die Frage nach dem eigentlichen Schauplatz der Varusschlacht und nach der Lage des Castells Aliso von Neuem wachrufen werde, und man könnte sich fast wundern, dass nur zwei grössere Schriften über den Gegenstand im Augenblick erschienen sind. Allerdings ist ja das letzte Jahrzehnt nicht unfruchtbar an derartigen Arbeiten gewesen, — und jeder der Verfasser glaubte mit mehr oder minder Sicherheit die Wahrheit ermittelt zu haben; — aber einerseits begleiteten auch neue Zweifel die neuen Resultate, andrerseits musste das zur Zeit gesteigerte Interesse an der Sache den deutschen Fleiss und die deutsche Gründlichkeit herausfordern. Wenn diese beiden Tugenden hier nur zum Ziele, d. h. zur Ermittelung einer unumstösslichen Wahrheit, führen möchten! Leider scheint man darauf bei den spärlichen oder unvollkommenen Quellenangaben doch verzichten zu müssen, und die erneute und wiederholte Sichtung des Quellenmaterials scheint wenig mehr als eine Danaidenarbeit. Der Herausgeber der vorliegenden Schrift hat gethan, was in seinen Kräften stand: er hat die Quellenangaben zur Jedermanns Prüfung zusammengestellt, die einschlägige Litteratur gründlich studirt, die Terrainverhältnisse des in Rede stehenden Gebietes gebührend berücksichtigt und durch die beige-

gebene Karte seine Beweisführung zu stützen versucht; — gleichwohl dürfte er zu den vorhandenen Hypothesen nur eine neue gefügt haben.

Was über die Lage zunächst von Aliso gesagt wird, ist sachgemäss und verständig. Was über die militärische Bedeutung der Position vorgebracht wird, ist anmuthend, aber nicht überzeugend, ebenso wenig, dass die Glenne, an deren Mündung v. S. Aliso verlegt, der von Dio erwähnte Fluss »Elison« sei. Jedoch geben wir zu, dass die Wahrscheinlichkeit der Annahme unterstützt wird, wenn wirklich die Glenne — wie Oberstlieutenant Schmidt versichert — noch heute dort Glenne-Lise genannt wird. Endigt in der That die alte Römerstrasse an der Glenne-Mündung, so darf v. S. dies mit Recht als eine Bestätigung seiner Hypothese betrachten. Aber wir bezweifeln doch, dass die Sache damit abgethan ist, zumal dem Herrn Verfasser das Buch von Hülsenbeck »das römische Castell Aliso an der Lippe nachgewiesen und aufgefunden« (Paderborn 1873) entgangen zu sein scheint.

Was nun das Sommerlager betrifft, aus dem die Legionen des Varus ausmarschirten, um durch die Gegenden des Teutoburger Waldes zu dem empörten Volksstamm zu gelangen, so findet v. S. als durch alle Forschungen wie durch strategische Gründe bedingt, dass dasselbe in der Nähe des Dorfes Varenholz sich befunden habe. Dann sucht der Verfasser, und zwar in recht verständiger Weise, zu ermitteln, in welcher Richtung der Abmarsch des Varus erfolgt sei. Ein gesicherter Abmarsch war nur nach Süden denkbar — auf Aliso; — also mussten die Deutschen die Römer durch die Nachricht von der Empörung eines Stammes mehr in westlicher Richtung abzulenken versuchen. Der Beweis, dass Varus nicht nach Süden gezogen, mithin das Schlachtfeld nicht bei Detmold oder Beckum zu suchen sei, ist recht hübsch durchdacht, wiewohl nicht zwingend.

Varus, meint v. S., habe versucht über das obere Ems- resp. Hase-Gebiet den Rhein zu erreichen, habe zuerst bei Bünde ein Lager aufgeschlagen, dann in der Gegend von Löhne die Werre überschritten und sich in eine Gebirgslandschaft locken lassen, welche im Süden durch Moore und die Elze-Niederung vollständig coupirt war. Der Entscheidungskampf habe dann in der Gegend der Dietrichsburg — die ums Jahr 900 bereits aus der Landesgeschichte verschwindet — bei Melle stattgefunden. Der Name Saltus Teutoburgensis bedeute nur »Gebirge bei der Teutburg,« Teutburg sei aber (teut-diet) identisch mit Dietrichsburg. Für diese Annahme spreche auch der Name des nahen »Winne-Brook«, d. i. auf Hochdeutsch »Siegesthal«, ebenso eine benachbarte Bergkuppe, der »Wagenhorst« genannt. Auch lebten um die Ruinen jener Burg herum im Bauernvolke Traditionen von Kämpfen, die in dem letzten Jahrhundert irrthümlich auf den Krieg Wittekind's mit Karl d. Gr. bezogen worden seien.

Uebrigens hat der Verfasser gegen die Aufstellung des Hermannsdenkmals auf der Grotenburg Nichts einzuwenden. — Druckfehler finden sich S. 89, Z. 23, wo »in« fehlt und für »nach« »noch« zu lesen ist, und S. 97, Z. 2 »Hafeflusse«.

Berlin. Dr. Willy Böhm.

4. Dr. Rudolf Sonnenburg, Grammatik der englischen Sprache nebst methodischem Uebungsbuche. 4. Aufl. gr. 8° p. X. und 332 S. Berlin bei J. Springer 1875.

Von der im J. 1865 zum ersten Male erschienenen englischen Grammatik des Herrn Dir. Dr. Sonnenburg liegt uns nunmehr die 4. Auflage vor, welche von jener ersten sowohl in Bezug auf Anordnung als auch auf Reichhaltigkeit des Stoffs bedeutend abweicht. Dieselbe behandelt in ihrem ersten Theile in zusammenhangender Weise die Aussprache (p. 1—20), die Formenlehre (p. 21—47) und die Syntax (p. 48—92), der 2. Theil, das eigentliche methodische Uebungsbuch (p. 93—239), bringt in 42 Lectionen mit längeren Uebersetzungsstücken das ganze grammatische Pensum zur Einübung, und zwar so, dass die Regeln von der Aussprache grösstentheils wiederkehren, bei der Formenlehre und Syntax dagegen auf den 1. Theil verwiesen wird. Es folgen dann die Vocabeln zu den einzelnen Lectionen (p. 240—277); ein englisch-deutsches und ein deutsch-englisches Verzeichniss aller derjenigen Vocabeln, welche p. 240—277 nicht wiederholt worden sind (p. 278 — 298); ein Verzeichniss von Eigennamen mit Bezeichnung der Aussprache (p. 299 — 302); 15 prosaische Lesestücke und 9 Gedichte (p. 303 — 324); endlich ein Register und ein Anhang (p. 325 — 332).

Was zunächst die Aussprache betrifft, so hat der Herr Verfasser es verstanden dieselbe so zu behandeln, dass das Denkvermögen des Schülers bei der Erlernung derselben fortwährend geübt wird, d. h. »anstatt des bunten Gewirrs von zusammenhanglosen Einzelheiten und Unregelmässigkeiten giebt er klare und einfache Regeln, durch welche die Erlernung der Aussprache wesentlich erleichtert und gefördert wird. Ausserdem sind die Uebungsstücke so eingerichtet, dass die in denselben enthaltenen Sätze sich stets in einem Kreise solcher Wörter bewegen, deren Aussprache vorher klar gemacht und erlernt ist. Es sind uns in diesem Theile des Buches folgende Puncte aufgefallen:

1. Während in der 1. Auflage (p. 87) ausdrücklich hervorgehoben wird, dass in learn, earn, earth u. s. w., das ea so lautet wie das é in her, stehen in der vorliegenden Auflage p. 16, 122 und 152 head, earth, meant, heard u. a. ruhig neben einander, als wenn in allen das ea auf dieselbe Weise ausgesprochen würde.

2. Zur Bezeichnung des Accents sind nicht immer dieselben Zeichen verwandt worden; wir finden z. B. ăvarice, áctive und ò'rator. (cf. namentlich p. 126—129).

3. Während p. 20 und 123 steht: »shew wird auch show geschrieben,« heisst es p. 160 umgekehrt: »show wird auch shew geschrieben«. Letztere Auffassung scheint uns die richtigere zu sein. Dasselbe gilt von one's self und oneself (cf. p. 74 und die Vocabeln p. 354 und ff.)

Mit Recht hat der Verfasser ganz besonderen Fleiss darauf verwandt nur lehrreiche und wahrhaft bildende Uebungsbeispiele und schon frühzeitig neben den Sätzen zusammenhängende, der englischen Geschichte und dem englischen Volksleben entlehnte Lesestücke zu geben. Ob aber Sätze aus der Bibel, wie z. B. Lect. 12, 14, 16 und 18 in ein für Anfänger bestimmtes Schulbuch gehören, dürfte wegen ihrer von der heutigen Grammatik doch gar zu sehr abweichenden Form, zum Theil auch wegen ihres specifisch christlichen Inhalts zweifelhaft sein.

Die Behandlung der Formenlehre und Syntax verdient als eine ganz besonders verdienstvolle hervorgehoben zu werden. Auch hier hat der Herr Verfasser es sich angelegen sein lassen »durch begriffliche Anschaulichkeit dem Schüler Alles zur geistigen Klarheit und zum Verständniss zu bringen.« Es ist Nichts zu viel und Nichts zu wenig gesagt worden. Die p. 50 unter den Substantiven, welche eine bestimmte Quantität, ein Mass oder Gewicht bezeichnen, aufgeführten Wörter cannon und gun gehören wohl richtiger zu den 50, 1 genannten.

Von Lect. 26 an sind die Abschnitte aus der englischen Geschichte mit englischen Fragen versehen, welche zu Sprechübungen über das Gelesene verwerthet werden sollen.

Denjenigen unserer Herren Fachcollegen, welche die Sonnenburg'sche Grammatik noch nicht kennen sollten, können wir dringend empfehlen Kenntniss von derselben zu nehmen und auch die Vorrede zu lesen, in welcher der Herr Verfasser sich ausführlich über die Bedeutung des sprachlichen Unterrichts für die Entwicklung des Denkvermögens sowie auch über die Methodik des neusprachlichen Unterrichts ausspricht. Für die übrigen bedarf es einer Empfehlung nicht mehr.

Berlin. Dr. Wüllenweber.

5. Die neuhochdeutsche Rechtschreibung vom Standpunkte der Sprachphysiologie und Sprachgeschichte. Versuch einer wissenschaftlich richtigen und praktisch einfachen Lösung, von Dr. Karl Hoffmann, Oberlerer an der Fürstlichen Realschule zu Arnstadt. Arnstadt, 1875. Druck und Verlag von Emil Frotscher.

Das vorligende Werk wird bei denen, welche den Titel desselben lesen, die Erwartung erwecken, dass der Verfasser eine Vermittelung zwischen dem sprachphysiologischen und dem sprachgeschichtlichen Standpunkte versucht habe. Wer dises aus dem Titel entnemen zu müssen glaubt, wird indes schon bei den ersten Zeilen der Vorrede bedenklich den Kopf schütteln.

Die Schilderung »des unhaltbaren, ja grausenhaften Zustandes unserer wirklich nur verleumderischer Weise sogenannter Rechtschreibung« wird ihm warscheinlich ser übertriben vorkommen. Den Schlüssel zu diser starken Übertreibung wird der Leser in einem eigentümlichen Rechenexempel finden, welches S. 25—26 zu lesen ist. Es heißt nemlich daselbst:

»Zu all' den Schwirigkeiten kommt endlich noch hinzu, dass vom Neuhochdeutschen an allmählich die Mönchsschrift gäng und gebe wurde, one dass sie jedoch die lateinische Schrift ganz verdrängen konnte, dass Druck- und Schreibschrift ebenfalls manigfach abweichen, und die großen Buchstaben mehr oder minder anders aussehen als die kleinen, sodass unsere deutschen Kinder 8, sage acht Alphabete, 4 lateinische und 4 deutsche, oder 4 große und 4 kleine, oder 4 gedruckte und 4 geschribene, von je 25 bis 26 Zeichen, oder mit den merbuchstabigen Einlautszeichen und den Diphthongen 8×34 Zeichen, also 272 Zeichen zu merken haben. Ganz abgesehen davon, dass ein Kind oftmals in verschidenen Büchern verschidene Schreibungen findet, oder dass demselben bei dem einen Lerer das korrigirt wird was der vorausgehende gelert und befestigt hat, so hat das Kind, nicht gerechnet die Verschidenheiten und Schwirigkeiten unter VII. (verschidene Schreibung gleichlautender Wörter) und VIII. (verschidene Betonung, wie Gebét und gébet) und sonstige zalreiche gattungsweise nicht auffürbare Unterschiede, gegen 150 Lese- und Schreiberegeln zu merken, und zwar überwigend one irgend welche Konsequenz bald das eine, bald das andere. Bisher staunte man immer die Chinesen an, die zum lesen ihrer Bedeutungschrift je nach dem Entwickelungsstandpunkt 10, 20, 30 bis 40,000 Zeichen zu merken haben und eben wegen dises umgeheuren Aufwandes von Geduld und Zeit, von Gedächtnis und Gelersamkeit in dem elementaren Lesen und Schreiben nicht so fortgeschritten sind, als sie irer alten Kultur und irer unstreitigen Begabung nach hätten schreiten können. Allein unsere Kinder sind nicht besser daran, als die Chinesen in Beziehung auf Gedächtnissstärke, Geduld, Zeit und Mühe, denn der unkosequenten Aussprachsbezeichnung und Schreibweisen lernten wir gegen 150, rechnen wir aber nur 140 und multipliziren wir dis mit den 272 Zeichen der 8 Alphabete, so erhalten wir die Zal von wenigstens 38,000 Merkungen. Es bleibt unklar: sollen wir mer geistige Befähigung unserer Kinder bewundern oder deren misbraüchliche Ausnutzung bedauern und verurteilen; aber klar wird einem jeden sein nach solcher noch unter der Zal der Tatsachen stehenden Angabe, dass, abgesehen von den beklagenswerten Lerern, die Kinder erbarmungslos gequält werden mit Schelten und Schlägen, Nachsitzen und Strafarbeiten, Heruntersetzen und schlechten Zensuren; und weshalb alles dis, nur um den geplagten Geschöpfen inkonsequenteste Willkür, pedantisches Unverständnis, veraltetes, totes als Weisheit und Warheit zu geben, dass sie nicht das lesen und schrei-

ben begreifen lernen, sondern dass sie dazu und darin dressirt werden; dass wir inen für Wirklichkeit und Warheit geben, was gar nicht existirt, dass sie, kurz, offen und deutsch gesagt, im frühsten Unterricht systematisch und methodisch verschroben und belogen werden.«

Wir geben dem Verfasser gern die 150, resp. 140 Lese- und Schreiberegeln zu, ja wir finden dise Zal selbst noch wesentlich hinter der Warheit zurückbleibend; dass er aber dise Zal wegen der verschidenen Formen der lat. und deutschen, der Schreib- und Druckschrift mit 272 multiplizirt, ist ein Manöver, welches er sich nicht hätte zu schulden kommen lassen sollen.

Es fragt sich nun: auf welchem Wege will der Verfasser helfen? Er weist schon im Vorworte auf die Sprachphysiologie und die Sprachgeschichte hin, und sagt S. 5:

»Trotzdem dass die Ergebnisse diser beiden Wissenschaften merfach nicht zusammenstimmen, ja bei einseitiger Konsequenz sogar weit von einander abstehen, sind dise beiden doch die einzig möglichen Unterlagen einer Rechtschreibung. Eine Rechtschreibung muss praktisch einfach sein, allgemein verständlich für Kind und Volk und richtig für den Gelerten. Vor allen Dingen handelt es sich darum, die Sprache als das zu behandeln, was sie nach Laut und Form in der Tat ist, als naturwissenschaftliches Objekt, das unbewusst und unbeirrt von den Menschen seinen stätigen, gesetzmäßigen Weg wandelt und daher auch gesetzmäßig, nicht regelhaft behandelt werden muss. Nicht alles kann geändert werden, sondern nur das was in seiner Entwickelung einen gewissen Abschluss in ganz Deutschland gefunden hat, was vornemlich in vokalischen und konsonantischen Lautgruppen und im Auslaut stattfindet. Für solche sprachliche Stationen sind die Ergebnisse der Sprachgeschichte und Sprachphysiologie einzusetzen und die von beiden und für beide gültigen Abänderungen zu treffen. Stimmen aber in solchen Fällen beide Wissenschaften nicht susammen, so hat die Sprachphysiologie, da sie die Gegenwart der Sprache behandelt, den Vorzug vor der Sprachgeschichte, welche es mit andern Sprachen oder mit der Vergangenheit der deutschen Sprache zu tun hat.«

Das ist klar und ruhig gesagt und lässt uns noch einen weiteren guten Fortgang erwarten. Unser Vertrauen wächst, indem wir lesen, dass der Verfasser i. J. 1861 in die neuen Jarbücher für Philologie und Pädagogik von Dietsch und Fleckeisen eine längere Abhandlung »Grundzüge einer laut geschichtlichen Rechtschreibung« gelifert, wofür er vom Prof. R. v. Raumer brieflich eine erende Anerkennung gefunden habe.« Der Verfasser ist also kein Neuling auf dem Gebiete der orthographischen Litteratur und tritt hier nicht zum ersten Male der Lererwelt gegenüber auf. Um so weniger aber will es uns widerum behagen, wenn er uns dann sagt: »dass seine vorligende Schrift den Weg in die Welt unterneme in der von ihm bekämpften

Schreibweise, weil dise bisher immer noch die übliche ist.« Referent meint, wir müssen heute, wo es sich doch endlich um Taten handelt, und wo die Sachlage so günstig ist, wie sie seit Jarhunderten niemals gewesen ist, wo die oberste deutsche Unterrichtsbehörde zum ersten Male dem so lange verstoßenen, verwarlosten und verlassenen Kinde ire Sorgfalt zugewandt hat, von jedem der für eine Reform unserer Schreibung auftritt, verlangen, dass er durch seine eigene Schrift gleich mit gutem Beispile vorangeht und uns auf disem Wege klar und anschaulich vorfürt, welche Schreibweise er als das zu erstrebende Zil vor Augen hat. Es können dabei freilich typographische Schwirigkeiten eintreten, welche dise Forderung in dem einen oder andern Punkte beschränken mögen; aber im großen ganzen wird doch dise Forderung gewiss als eine gerechtfertigte anerkannt werden müssen.

Indem wir nun aber weiter in dem Buche lesen, überzeugen wir uns von Seite zu Seite mer, dass der Verfasser keineswegs auf dem Standpunkte steht, welchen der Titel des Buches erwarten lässt, sondern so gut wie ausschließlich auf dem phonetischen. Es wird deshalb um so weniger nötig sein, ihn in dem zu folgen und zu controliren, was er aus der Geschichte unserer Sprache anfürt, vilmer wird es genügen, one Umschweife seine »Grundsätze der schreiblichen Besserung« mit seinen eigenen Worten zu vernemen. Sie sind S. 29—31 in folgender Weise zusammengestellt:

»Erinnert man sich des öfter erwähnten, dass im Neuhochdeutschen nicht eine Mundart als Schriftsprache vor den übrigen politisch und gesellschaftlich den Vorzug hat, also nicht wie z. B. im Italienischen das Toskanische, im Französischen die Sprache von Orléanais, im Spanischen das Kastilische nach romanischer Weise die andern beherscht, sondern Zusammenschweißung ist, an der eine Reihe von Mundarten Anteil hat und die andern mit der Schriftsprache gewissermaßen eine Vereinigung eingegangen sind nach echt germanischem Charakter; erinnert man sich ferner dass die Sprache als lebendes Naturprodukt beständigen Wandlungen und formalen Zerstörungen unterworfen ist; erinnert man sich ferner, dass die vilen wirkenden Lautgesetze an und für sich ungleich schnellere Entwickelung besitzen und dise Ungleichmäßigkeit bei unserm nach Naturbeschaffenheit vilgestaltigen Vaterlande durch Klima, Bodenbeschaffenheit und dadurch bedingte andersartige Lebensverhältnisse noch landschaftlich unter sich ungleichmäßiger, rascher oder langsamer, wirkt: so ergibt sich für uns die Hauptbedingung der Reform. Wie wir deutschen Stämmen und verschidenen Staten angehörige weder ein Konglomerat mer sind von statlichen Individuen neben einander, noch aber auch bei unsern Eigenarten romanische Zentralisation und absolute Vereinheitlichung vertragen, und deshalb unsere erlauchte Bundesregirung für ge-

meinsame Interessen allgemein giltige Gesetze gibt, jeder statlichen und Stammessonderheit die Spezialgesetzgebung überlassend; so würde auch eine bloß lautliche Reform gewissermaßen den Kantönlizustand und die bloße historische Schreibung romanische Zentralisation darstellen. Wir müssen deshalb als oberste und leitende Grundsätze folgende Punkte festhalten:

1. Das allen oder der Merheit der durch das Schriftdeutsch affizirten Mundarten oder umgekert der mundartlich gemeinsam affizirten Schriftsprache übereinstimmende müssen wir von dem besondern trennen. Was gemeinsam ist, muss gemeinsam hingestellt und die Regulirung des besondern spätern Zeiten überlassen bleiben.

2. muss das gemeinschaftlich erkannte und zu reformirende gleichzeitig und gleichmäßig nach der Sprachphysiologie und der deutschen Sprachgeschichte korrigirt werden, und wo beide nicht übereinstimmen, muss der Sprachphysiologie vor der Sprachgeschichte als der Gegenwart vor der Vergangenheit der Vorzug gegeben sein.

3. muss veraltetes, abgestorbenes aus dem lebenden Organismus heraus.

4. Fremdes, was unserer deutschen Sprache von gelerter Pedanterie und vornemer Unwissenheit aufgedrungen worden ist, sofern es nicht als etwas notwendiges erscheint, sowie

5. aller Luxus, alle Doppeltheiten, Überflüssigkeiten und nicht minder Zweideutigkeiten müssen ausgeschnitten werden.

6. ist notwendig, dass wir für den langen einfachen Vokal ein möglichst kurzes Zeichen zur Kentlichmachung der Länge in Anwendung bringen.

7. wird sich unsere Tätigkeit weniger auf Wort- und Silbenbeginn und auf die einzelstehenden Laute zu richten haben als auf die Lautgruppen und den Auslaut.

8. Den Wan, der die meisten Gebrechen in unsere Schrift gebracht hat, verschidene Bedeutungen desselben Wortes durch verschidene Schreibungen auszudrücken, muss man vor allem aufgeben und in diser Beziehung unbarmherzig sein.

9. Die Schrift muss als solche der Art sein, dass wenigstens in den meisten, d. h. den allgemein giltigen Punkten jeder noch so ungebildete, jedes einigermaßen befähigte Kind richtig zu schreiben im Stande ist«.

Das sind der allgemeinen Grundsätze genug, wird man sagen; aber wir wollen doch endlich hören, was Karl Hoffmann eigentlich will. Alle schönen allgemeinen Grundsätze tun es ja nicht, sondern es kommt auf die wirkliche praktische Ausfürung an. Stellen wir also kurz die Hauptforderungen zusammen, wie sie K. Hoffmann selbst am Ende, nur in etwas andrer Ordnung resumirt.

Obenan steht: 1) lateinische Schrift und 2) Beseitigung der »Großstabigkeit« der Substantiva.

Vokale.

3) Statt e mit dem offenen Laut è soll immer ä eintreten; 4) für ie mit dem Laute von î steht überall i; 5) statt ei und ai nur ai; 6) statt eu und äu nur aü. 7) Statt der Strichelchen bei ä, ö, ü soll nur ein Punkt stehen: ȧ, ȯ, u̇. 8) Der griechische Fremdling y soll immer durch i ersetzt werden. 9) Der lange Vokal erhält den Zirkumflex (ˆ).

Konsonanten.

10) Die Verdoppelung der Konsonanten am Schlusse der Silbe hört auf: ros, got, lam, kan, wir, al, šif, hof; dagegen rôse, Gôte, lâmi, kân, wîr, âl, šif, hôf.

11) Für ng und n vor k tritt das griechische γ (mit dem Namen eng) ein, z. B. riγ, riγes, aγker.

12) Der Buchstabe v ist follständig zu streichen und nach der Aussprache durch w oder f zu ersetzen.

13) ph ist durch f zu ersetzen. Filosof.

14) Für b tritt nach der Aussprache w ein, in Fällen wie farwe, gelwe, ewwe, krawwe, rowwe.

15) Im Auslaut und vor s und t tritt p für b ein: lop, lopst, lopt.

16) Für pf tritt anlautend f ein fau, feil statt pfau, pfeil.

17) Für f, s, ß tritt unterschidslos s ein: lâsen, lassen, lâs, las, rôse, ros, rosse. (Der Verf. erkennt für das Deutsche nur einen s-Laut an).

18) Für d tritt im Auslaut t ein: kleit, sant statt kleid, sand.

19) Für th tritt überall t ein.

20) Für c mit dem Laute von z tritt überall z ein: Zizero.

21) Für t mit dem Laute von z ebenso: proporzion, aukzion.

22) Für tz tritt zz: siz, sizzen.

23) Statt des sch und des franz. ch mit dessen Laute tritt (nach Lepsius) š mit dem Namen eš ein. Nach kurzem Vokal vor einem Vokal wird dises verdoppelt: fiš, fišše.

24) š tritt auch für das franz. j und g (vor e, i) ein!

25) Für die Spirans ch tritt h mit einer Schleife links in der Mitte des ersten Grundstrichs als Erinnerung an das alte, lautlich und schriftlich gewesene c ein, mit dem Namen che. Vor einem Vokale nach kurzem Vokale wird es verdoppelt lach-chen. Der Verfasser hat es nicht für nötig gehalten, den Lesern den vorgeschlagenen Buchstaben in einem Bilde vorzufüren.

26) g steht für den tönenden Schlusslaut. Obwol g landschaftlich in verschidenen Stellungen auch als j und ch, selbst k ausgesprochen wird, ist es doch beizubehalten, wo die veränderte Aussprache nicht in ganz Deutschland durchgedrungen ist. Dises ist nur der Fall in der worteinheitlichen Verbindung mit s, wo gs zu ks geworden (flugs = fluks).

27) Für q und für c mit dem Laute von k tritt k ein.

28) Für qu mit dem Laute kw tritt dises ein.

29) Für x und chs mit dem Laute ks tritt ks ein: Maks, Fuks.

30) h ist nur zu schreiben, wo es gesprochen wird, also halt, rûhe, sêhen, dagegen sîst für sîhest, blüte für blühte und blüte.

Dise Zusammenstellung wird jedem Leser genügend dartun, dass wir es hier keineswegs mit einer Vermittelung zwischen dem phonetischen und dem sprachhistorischen Standpunkte zu tun haben, sondern mit einem rein phonetischen Standpunkte. Wie weit auf K. Hoffmanns Forderungen, namentlich auf 14), 16), 17), 24) der türingische Dialekt Einfluss gehabt habe, werden diejenigen Leser welche mit disem Dialekte genau vertraut sind, besser als Referent zu beurteilen im Stande sein. Mit dem oben unter Nr. 1 ausgesprochenen Princip scheinen dise Forderungen ser wenig in Einklang zu stehen.

Wie weit Referent die einzelnen Forderungen billigt, wie weit nicht, wird seine eigene Schreibweise am besten dartun. Mit dem Zeichen š würde er sich wol befreunden können.

Berlin. G. Michaelis.

C. Programmschau.

1. Sechster Bericht des Realgymnasiums zu Karlsruhe. Mich. 74. Director Kappes. (Enthält nur Schulnachrichten.)
2. Programm der Königlichen Realschule I. Ordnung zu Rawitsch. Ostern 1875. Director Dr. Steinbart. (Enthält nur Schulnachrichten.)
3. Programm der Realschule des Johanneums zu Hamburg. Ostern 1875. Director Dr. Konrad Friedländer. Abhandlung von Dr. Fels: The life and poems of William Wordsworth.
4. Programm der Realschule zu Bützow. Ostern 1875. Director Dr. W. Winckler. Abhandlung: Kant und seine Vorgänger auf dem Gebiete der Aesthetik. Von H. Fenner.
5. Programm der höheren Bürgerschule zu Greiz. Ostern 1875. Rector Dr. W. Wendler. Abhandlung: Die Grundlehren der Wahrscheinlichkeitsrechnung von Dr. A. Schlundt.
6. Zweiter Jahresbericht über die Realschule zu Stollberg. Ostern 1875. Director Dr. Th. Gelbe. Abhandlung des Directors: Die sächsische Mundart und ihr Verhältniss zur Lautverschiebung.
7. Zweiunddreissigster Bericht über die Realschule I. Ordnung nebst Progymnasium zu Annaberg. Ostern 1875. Director Prof. Frd. Alfr. Gilbert, R. d. Verd.-O. — Dazu als

Beilage: Die Principien der menschlichen Erkenntniss nach Descartes dargelegt von Dr. Paul Johannes Schmidt. Berlin. Dr. R. Fiege.

D. Journalschau.

1. Die »Zeitung für das höhere Unterrichtswesen Deutschland's« enthält in No. 32 und 33 die Geschichte der Gründung der städtischen Realschule zu Strassburg i. E. von Dr. F. Ludwig; in No. 34 Die Organisation jener Schule, von demselben; in No. 35 H. Spencer's Ansichten über den Geschichtsunterricht, Ueber den neusprachlichen Unterricht in Realschulen von H. Simon in Schmalkalden und Ueber Schulpreisvertheilungen von Dr. Balzer in Eisenach.
2. Die »Pädagogischen Blätter für Elsass-Lothringen«, herausgegeben von Dr. Gustav Schuster, Verlag von J. Bensheimer in Strassburg und Mannheim, gewinnen mehr und mehr an allgemeinem Interesse; so bringt No. 15 (vom 15. August d. J.) einen Aufsatz von Westenhöffer in Thann »über die nachtheiligen Einflüsse der Schule auf die Gesundheit und die Mittel denselben abzuhelfen«, und einen zweiten von C. Müller in Gross-Sachsen über die Frage: »Gründet sich der Unterricht in den Realien auf das Bedürfniss der Menschenanlagen?« — die beide viel Beachtenswerthes enthalten.
3. Das »Pädagogische Archiv« bringt im neuesten Hefte eine sehr lesenswerthe Abhandlung des Oberlehrers Dr. Schmeding in Duisburg: »Die Realschule I. O. nach den October-Conferenzen«. Dieselbe gipfelt in den Sätzen:
   a. die R.-S. I. O. bezeichnet einen wesentlichen Fortschritt in der Entwickelung des höheren Schulwesens. In dem ihr von der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung verliehenen Charakter ist sie ein unentbehrliches, auf gesunder Grundlage ruhendes, entwickelungsfähiges Glied desselben.
   b. Das wesentlichste Förderungsmittel dieser Anstalten besteht in der Vermehrung der Berechtigungen und Gleichstellung derselben mit den Gymnasien.

      Die in den Kämpfen hervorgetretenen Aeusserungen haben ihre vorurtheilsfreien Freunde in keiner Weise überzeugt, dass diese Ansprüche unbegründet, im Gegentheil sie in der Ansicht bestärkt, dass die dagegen erhobenen Bedenken unhaltbar.
   c. Die mehrfach gesuchten und in Aussicht gestellten Freiheiten bedürfen einer eingehenden speciellen Regelung.

Von den in den Mittheilungen vom 13. April 1874 in Aussicht gestellten Freiheiten ist eine besondere Förderung der R.-S. I. O. nicht zu erwarten.

Dasselbe ist der Fall mit den Forderungen dieser Art, die von angesehenen Pädagogen ausgehen und in angesehenen Versammlungen gestellt sind.

Diese letzteren bedürfen noch einer näheren Begründung und einer näheren Bestimmung.

d. Die sämmtlichen Reorganisationspläne, einschliesslich der Reorganisationspläne Ostendorf's, sind so lange bei Seite zu legen, bis den R.-S. I. O. gleiche Berechtigung mit den Gymnasien geworden.

Erst dann lässt sich für die Bedürfnisse der Zukunft eine solche Annäherung der Ansichten erwarten, wie sie nothwendig ist für die Begründung eines dauernden Werkes.

(Dass mit dem Inhalt dieser Thesen die Unterzeichnete vollkommen einverstanden ist, das braucht, am Schlusse des dritten Jahrgangs dieser Zeitschrift, wohl nur für Wenige noch ausdrücklich gesagt zu werden. Die Redaction.)

4. Von der in jeder Hinsicht empfehlenswerthen Zeitschrift »Aus allen Welttheilen. Illustrirte Monatsblätter für Länder- und Völkerkunde. Redigirt von Professor Otto Delitsch. Preis jedes Monatsheftes 80 Pfennige. Leipzig, Verlag von Veit und Comp.« sind das Juli- und das Augustheft erschienen. Der Inhalt des Juliheftes ist: Niedersächsische Städte und Dörfer. Von J. J. Kettler. — Aus der französischen Strafcolonie Neu-Caledonien. Von O. D. — Thiergattungen der Vorzeit Nordamerika's. Von A. S. Gatschet. — Eine Reise nach den australischen Grampians im Jahre 1866. Von Th. Müller. — Die deutsche Seewarte. — Die Zahl der Indianer in den Vereinigten Staaten. — Das Forum Romanum. Von Dr. H. Semper. — Die Tschetschna und die Tschetschenzen. Von A. Kohn. — Aus E. Mohr's Reisen in Südafrika. — Miscellen. — Briefkasten. Mit 8 Holzschnitten.

Der Inhalt des Augustheftes ist: Die deutsche Colonie in Peru. Von Eggk. — Schottische Berge und Seeen. — Niedersächsische Städte und Dörfer. Von J. J. Kettler. — Die Tschetschna und die Tschetschenzen. Von A. Kohn. — Die westindische Insel Montserrat. — Aus der französischen Strafcolonie Neu-Caledonien. Von O. D. — Ein Streifzug durch Norditalien. Von S. Ruge. — Am Nil. Von A. Rambeau. — Schehrud und Bajazid's Grab. — Miscellen. — Briefkasten. Mit 8 Holzschnitten.

Berlin. Dr. M. Strack.

E. Ausländische Litteratur.

Egger, E., les substantifs verbaux formés par apocope de l'infinitif. Observations sur un procédé de dérivation très fréquent dans la langue française et dans les autres idiomes latins. 2 M.

Deltour, F., Littérature française. Principes de composition et de style. 2 M. 75 Pf.

Hygin-Furcy, C., Le La Fontaine en action, ou la moralite de chaque fable de La Fontaine développée et prouvée par un trait historique ou biographique. 3 M.

La Curne de Sainte-Palaye, dictionnaire historique de l'ancien langage français, ou glossaire de la langue française depuis son origine jusqu'au siècle de Louis XIV., publié par les soins de L. Favre in 4o. L'ouvrage sera publié en 100 fascicules à 3 M.

Ayer, M., phonologie de la langue française. 3 M.

Vorstehende Werke sind durch Behr's Buchhandlung in Berlin Unter den Linden 27 zu beziehen.

Berlin. Dr. M. Strack.

III. Archiv.

Grossherzogthum Mecklenburg-Schwerin.

Reglement des Schulvorstandes zu Schwerin über die Anwendung der körperlichen Züchtigung in den städtischen Schulen. Vom 3. December 1873.

§. 1. Die körperliche Züchtigung darf nie die Grenzen einer mässigen elterlichen Zucht überschreiten. Ohrfeigen und Schläge an den Kopf, das Schlagen oder Stossen mit der Hand oder Faust, mit einem Lineale oder überhaupt mit einem harten Werkzeuge, das Reissen an den Haaren und an den Ohren und ähnliche rohe Behandlungen der Schüler sind untersagt.

§. 2. Wenn die Nothwendigkeit es erfordert in einzelnen Fällen in Grundlage der Schulordnungen zur körperlichen Züchtigung zu schreiten, so darf dieselbe überall nur in den Knabenschulen, und zwar vermittelst eines Rohrstockes, ertheilt werden.

§. 3. Niemals darf ein Schüler geschlagen werden, so lange er noch zwischen Tischen und Bänken steht; vielmehr darf die Züchtigung nur auf dem freien Raume des Lehrzimmers erfolgen. In der Regel darf dieselbe im Laufe des Unterrichtes nicht vollzogen werden, sondern nur in den Zwischenstunden oder nach Schluss des Unterrichtes.

§. 4. Die Ertheilung jeder körperlichen Strafe hat der Lehrer, unter Angabe der Gründe und der Beschaffenheit der Strafe, in ein Tagebuch einzutragen. Das Tagebuch wird ausser dem Classenbuche geführt. Es wird regelmässig vom Rector nachgesehen und in den Schulconferenzen zur Besprechung gebracht. Am Schlusse jedes Halbjahres werden diese Bücher dem Schulvorstande eingereicht, der, wenn weiter Nichts zu bemerken ist, ihre Vernichtung anordnen wird.

§. 5. Eine Entblössung des Körpers bei Ausübung der körperlichen Züchtigung ist untersagt.

§. 6. Die zur Züchtigung bestimmten Werkzeuge sind jederzeit im Schulschranke zu bewahren, bis sie gebraucht werden sollen. Als Lehrmittel ist der Stock nie zu gebrauchen. Es ist durchaus unzulässig, wenn der Lehrer denselben während des Unterrichtes in der Hand hält. Für die geographischen und Anschauungsstunden sind andere Stäbe, die zum Schlagen nicht geeignet sind, anzuschaffen.

§. 7. Gegen diejenigen Lehrer, welche bei Handhabung der Schulzucht vorstehende Bestimmungen nicht genau befolgen, wird der Schulvorstand mit Rügen, event. mit Ordnungsstrafen, nachdrücklich einschreiten. Auch behält der Schulvorstand sich vor, solchen Lehrern, die es bei Vornahme der Strafen an der erforderlichen Besonnenheit und Ruhe fehlen lassen und nicht im Stande sind ihre Heftigkeit zu zügeln, für längere oder kürzere Zeit das Züchtigungsrecht zu entziehen, event. auf Grund der Schulordnung dann Entlassung zu beantragen.

Schwerin, den 3. December 1873.

Der Schulvorstand.

Königreich Preussen.

Ministerial-Verfügungen, das Königliche Compatronat bei höheren Unterrichts-Anstalten betreffend. Vom 4. und 15. October 1873. Königliche Cabinets-Ordre über denselben Gegenstand vom 10. Januar 1817.

1.

Berlin, den 4. October 1873.

Auf den Bericht vom 5. v. M., die höhere Bürgerschule zu N. betreffend, erwidere ich dem Königlichen Provinzial-Schul-Collegium, dass die Bewilligung von Bedürfniss-Zuschüssen aus öffentlichen Fonds an höhere Unterrichts-Anstalten die Einrichtung des Königlichen Compatronats nach Massgabe der Circular-Verfügung vom 2. October 1842 (Wiese, Verordnungen und Gesetze Band 1, S. 14) (Anlage b) bedingt. Eine solche ist daher auch für die oben genannte Anstalt einzurichten und demgemäss das Schulstatut und die Instruction für das Curatorium abzuändern.

Der Minister der geistlichen u. s. w. Angelegenheiten.
Im Auftrage: Greiff.

An
das Königliche Provinzial-Schulcollegium zu N.
U. 33,982.

2.

Berlin, den 15. October 1873.

Auf den Bericht vom 27. v. M. erwidere ich dem Königlichen Provincial-Schulcollegium, dass bei allen höheren Unterrichts-Anstalten, welche Bedürfniss-Zuschüsse aus allgemeinen Staatsfonds beziehen, ein Königliches Compatronat nach Massgabe der Cabinets-Ordre vom 10. Januar 1817 (Anlage a) und die Circular-Verfügung vom 2. October 1842 hergestellt werden muss.

Das Königliche Provinzial-Schulcollegium hat hiernach das weiter Erforderliche zu veranlassen.

Der Minister der geistlichen u. s. w. Angelegenheiten.
Im Auftrage: Greiff.

An
das Königliche Provinzial-Schulcollegium zu N.
U. 39,010.

---

a.

Auf Ihren Antrag vom 26. v. M. setze Ich hierdurch im Allgemeinen fest, dass in allen Fällen, wo der Staat gegen die Schulen die Patronats-Verpflichtungen durch stehende Beiträge aus seinen Kassen erfüllt, er auch an den Rechten des Patronats über alle diese Schulen und Erziehungs-Anstalten Theil nehmen und dieses Compatronat zunächst durch Commissarien, welche den Patronats- und Curatel-Collegien, mit gehöriger Instruction versehen, von den Regierungen*) zuzuordnen sind, in höherer Instanz aber von den Regierungen selbst wahrgenommen werden soll, ohne jedoch die bisherige Mitwirkung jener Collegien dadurch aufzuheben oder zu vermindern. Hiernach ist namentlich dem Gymnasio zu N. ein Rath der dortigen Regierung als Commissarius zuzuordnen, welcher in dem Curatorio den Vorsitz zu führen und die Geschäfte desselben zu leiten hat.

Berlin, den 10. Januar 1817.

Friedrich Wilhelm.

An
den Staats-Minister v. Schuckmann.

---

b.

Die über den Umfang der Rechte und Pflichten des Königlichen Compatronats-Commissarius am Gymnasium zu N. entstandenen Zweifel haben mich bewogen eine nähere Erörterung der Compatronats-Commissarien im Allgemeinen zu veranlassen, und eröffne ich, nachdem diese Erörterung jetzt beendigt ist, dem Königlichen Provinzial-Schulcollegium auf den Bericht vom 7. März c. hierdurch Folgendes:

Die Einführung des betreffenden Compatronats begründet sich auf die Allerhöchste Cabinets-Ordre vom 10. Januar 1817, durch welche bestimmt worden ist:

> »dass in allen Fällen, wo der Staat gegen die Schulen die Patronats-Verpflichtungen durch stehende Beiträge aus seinen Kassen erfüllt, er auch an den Rechten des Patronats über alle diese Schulen- und Erziehungs-Anstalten Theil nehmen und dieses Compatronat zunächst durch Commissarien, welche den Patronats- und Curatel-Collegien, mit gehöriger Instruction versehen, von den Regierungen selbst wahrgenommen werden solle, ohne jedoch die bisherige Mitwirkung jener Collegien dadurch aufzuheben oder zu vermindern«.

---

*) Diese Allerhöchste Cabinets-Ordre datirt aus einer Zeit, in welcher die externa der höheren Schulen hauptsächlich von den Königlichen Regierungen ressortirten.

Hieraus ergiebt sich

1) dass, da die Rechte der Patrone als solcher sich der Regel nach auf die Verwaltung der äusseren Schulangelegenheiten beschränken, auch nur bei diesen eine geeignete Mitwirkung der Compatronats-Commissarien eintreten kann, sowie
2) dass durch diese Mitwirkung die Rechte der Patrone in keiner Weise geschmälert werden dürfen.

Hält man diesen doppelten Gesichtspunct fest und erwägt zugleich, dass die Allerhöchste Intention bei Einführung des Compatronats wohl nur die war an Ort und Stelle geeignete, mit den Localverhältnissen hinlänglich vertraute Männer zu haben, welche sich persönlich von der bestimmungsmässigen Verwendung der gewährten Staatszuschüsse überzeugen und durch geeignete Mitwirkung bei Ausübung der Patronatsrechte dazu beitragen können, dass die betreffenden Schulen fortwährend in einem Zustande erhalten werden, welcher die Weiterzahlung jener Zuschüsse rechtfertiget, so wird es keine Schwierigkeit haben die Art der Wirksamkeit der Compatronats-Commissarien festzustellen und die Grenzen ihrer Befugnisse aufzufinden. Denn was das Recht des Staates zur Einrichtung des Compatronats überhaupt anlangt, so folgt dasselbe daraus, dass mit der freien Zuwendung einer Sache zu einem bestimmten Zwecke zugleich auch das Recht bedungen und vorbehalten werden kann die Erfüllung dieses Zweckes zu überwachen. Gegen das Compatronat an sich steht daher den Patronen kein Einspruch zu. Dasselbe muss vielmehr als eine an die Bewilligung des Staatszuschusses geknüpfte Bedingung betrachtet werden, und kommt es eben deshalb auch gegenwärtig bloss darauf an den Umfang der Compatronats-Befugnisse auf eine den Zweck erfüllende, zugleich aber die Rechte des Patronats nicht verletzende Weise festzustellen.

Hiernach wird aber die Mitwirkung der Compatronats-Commissarien eintreten können und müssen:

a. Bei allen das Schulvermögen betreffenden Angelegenheiten, namentlich also: bei der Regulirung des Etats, bei Bauten und Reparaturen, bei Anschaffung von Apparaten, Bibliotheken u. s. w., bei Gehaltsbestimmungen, bei der Abnahme von Rechnungen und in anderen ähnlichen Fällen, immer jedoch nur so weit, dass die Rechte des Patrons dadurch nicht aufgehoben oder vermindert werden. Aus diesem Grunde ist z. B. der Compatronats-Commissarius nicht berechtigt den Entwurf des Etats selbst mit aufzustellen, sondern er kann nur verlangen, dass ihm derselbe, bevor höheren Ortes die Bestätigung nachgesucht wird, zur Kenntnissnahme mitgetheilt werde, damit er seine Zustimmung dazu ertheile oder auch seine etwaigen Bemerkungen dagegen dem Patrone zu erkennen geben und, wenn ihnen dort keine Berücksichtigung widerfährt, dieselben nöthigenfalls beim Provinzial-Schulcollegium zur Anzeige bringen kann.

b. Bei der Anstellung der Lehrer in der Art, dass ihnen durch Namhaftmachung der Candidaten Gelegenheit gegeben werden muss ihre etwaigen Bedenken gegen die Qualification derselben vorzubringen.

Ebenso findet bei der Beförderung oder Emeritirung der Lehrer eine geeignete Mitwirkung statt.

c. Bei der Aufsicht über die Schule. In Beziehung hierauf steht dem Patrone selbst der Regel nach keine besondere Befugniss zu, und hiermit fällt auch eine Einwirkung der Compatronats-Commissarien von selbst weg.

Das Patronat als solches erstreckt sich, wie schon bemerkt, nur auf die externa und kann mithin eine Mitwirkung der Patrone in Beziehung auf interna sich nur auf einen besonderen Rechtstitel gründen. Wo eine solche Mitwirkung der Patrone nicht versagt werden darf, bleibt es dem Provinzial-Schulcollegium überlassen durch specielle Autorisation und Anweisung auch eine Beihülfe der Compatronats-Commissarien, wie sie denselben geeignet und angemessen scheint, anzuordnen. Nicht minder können die Provinzial-Schulcollegien behufs der von ihnen selbst zu übenden Aufsicht der Compatronats-Commissarien als unmittelbarer Organe sich bedienen und dieselben für diesen Zweck mit besonderen Aufträgen versehen.

Halten sich die Compatronats-Commissarien bei Ausübung der Compatronats-Rechte in den vorstehend bezeichneten Grenzen, so werden sie nicht allein ihre Bestimmung erfüllen, sondern es steht auch zu erwarten, dass alsdann von Seiten der Patrone ihrer Wirksamkeit kein Hinderniss entgegen gestellt werden wird. Für die Zukunft ist jedoch, um etwaigen Differenzen so viel als möglich im Voraus zu begegnen, den Patronen derjenigen Gymnasien, denen Staatszuschüsse von Neuem bewilligt werden, die Gestattung der Theilnahme der Compatronats-Commissarien bei Ausübung der Patronatsrechte noch ausdrücklich zur Bedingung zu machen.

Einer Mittheilung vorstehender Verfügung an die Patrone und Compatronats-Commissarien bedarf es nicht; vielmehr sollen dadurch dem Königlichen Provinzial-Schulcollegium nur die Grundsätze an die Hand gegeben werden, nach welchen dasselbe bei den zu seiner Entscheidung gelangenden Differenzen, vorausgesetzt dass Ortsverfassung nichts Anderes bestimme, künftig zu verfahren hat.

An
das Königliche Provinzial-Schulcollegium zu N.

Abschrift vorstehender Verfügung erhält das Königliche Provinzial-Schulcollegium zur Kenntnissnahme und Beachtung.

Berlin, den 2. October 1842.

Der Minister der geistlichen u. s. w. Angelegenheiten.
Eichhorn.

An
die übrigen Königlichen Provinzial-Schulcollegien.
Nr. 5925.

Ministerialverfügung über die Berücksichtigung der Wohnungsgeldzuschüsse bei Versicherung von Witwenpensionen.

Berlin, den 3. November 1873.

Nach der von dem Königlichen Staats-Ministerium auf Grund der Allerhöchsten Ordre vom 31. August 1824 erlassenen Bekanntmachung vom 12. November desselben Jahres (Ges.-S. S. 216) sind die Civilbeamten verpflichtet ihren Ehefrauen bei der allgemeinen Witwen-Verpflegungs-Anstalt eine Pension mit mindestens $\frac{1}{5}$ ihres Besoldungsbetrages zu versichern. Da nach §. 6 Abs. 2 des Gesetzes vom 12. Mai c. (Ges.-S. S. 209), betreffend die Gewährung von Wohnungsgeldzuschüssen an die unmittelbaren Staatsbeamten, beziehungsweise nach §. 8 Schlusssatz des Reichsgesetzes vom 30. Juni c. (R.-G.-Bl. S. 167) diese Zuschüsse als Bestandtheil der Besoldung gelten, so sind dieselben bei Feststellung des 5. Theiles des Gehaltes in demjenigen vollen Betrage in Anrechnung zu

bringen, welcher von dem Beamten zur Zeit der Pensionsversicherung bezogen wird.

Bei Beamten, welche Dienstwohnungen innehaben oder Miethsentschädigung erhalten, ist der Wohnungsgeldzuschuss in Anrechnung zu bringen, welchen der betreffende Beamte nach seinem Amtssitze zur Zeit der Pensionsversicherung tarifmässig erhalten würde, wenn ihm nicht Dienstwohnung oder Miethsentschädigung gewährt worden wäre.

Der Finanz-Minister.

Camphausen.

An

sämmtliche Königliche Regierungen u. s. w.

Kaiserthum Oesterreich.

Verordnung des k. k. Ministers für Cultus und Unterricht vom 26. November 1873, Z. 13,871, betreffend die Nebenbeschäftigungen des Lehrpersonales an Staats-Mittelschulen und an staatlichen Lehrerbildungs-Anstalten.

Die Wahrnehmung, dass den in Betreff der Nebenbeschäftigungen des Lehrpersonals an Staats-Mittelschulen bestehenden Vorschriften nicht immer in jenem Masse entsprochen wird, wie es das Interesse der betreffenden Staatsanstalten erheischt, veranlasst mich die Ministerial-Verordnung vom 5. Februar 1854, Z. $^{3}_{2}{}^{2}_{2}{}^{9}_{1}{}^{3}$, in Erinnerung zu bringen und zugleich die Bestimmung zu treffen, dass die an den Staats-Mittelschulen oder an staatlichen Lehrerbildungs-Anstalten angestellten Lehrer und Supplenten vom Schuljahre 1874/75 angefangen, nur mit Bewilligung des Unterrichts-Ministeriums an Privat-Mittelschulen und an Privat-Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen verwendet werden dürfen.

Um diese Bewilligung haben die Inhaber der betreffenden Privat-Mittelschulen rechtzeitig vor Beginn eines jeden Schuljahres anzusuchen. Die bezüglichen Gesuche, die stets auch die Angabe enthalten müssen, in welchem Masse die zu verwendenden Lehrkräfte der gedachten Staatsanstalten in Anspruch genommen werden sollen, sind bei der Landesschulbehörde einzubringen, welche dieselben nach Einvernehmung der Directionen der betheiligten Staats-Lehranstalten gutachtlich dem Ministerium vorzulegen hat.

Königreich Baiern.

Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten. Erlass, die Nachhülfe für die Schüler der k. Studienanstalten durch Privat-Instructionen betreffend. Vom 24. Februar 1874.

Die in Folge der Ministerial-Verfügung vom 12. December v. J. bezeichneten Betreffs eingegangenen Berichte der Rectorate der k. Studienanstalten haben das unterfertigte k. Staatsministerium in der Ueberzeugung bestärkt, dass die schon seit längerer Zeit erhobenen Klagen über das an manchen Studienanstalten herrschende Instructorenwesen nicht unbegründet seien, dass dasselbe vielmehr einen Umfang erreicht habe, welcher im Interesse der öffentlichen Lehranstalten ernstes Einschreiten geboten erscheinen lässt.

Aus den Berichten erhellt allerdings, dass die Privatinstructionen an mehreren Anstalten nur ausnahmsweise vorkommen, und dass sie nirgends

in den Gymnasialclassen, abgesehen von der Mathematik, eine bedenkliche Ausdehnung gewonnen haben; aber es ergiebt sich zugleich, dass an nicht wenigen Lateinschulen die Zahl der Privatinstructionen eine sehr beträchtliche ist und in manchen Lateinclassen sich nur als Ausnahme Schüler finden, welche eines Instructors entbehren. So zweckmässig auch in einzelnen Fällen, namentlich bei längeren Versäumnissen der Schule, eine besondere Nachhülfe erscheint, namentlich wenn sie nach der Anweisung des Classenlehrers und unter dessen besonderer Controle erfolgt, werden die Privatinstructionen doch, wenn sie bei einer grösseren Zahl von Schülern und auf längere Zeit eintreten, den öffentlichen Unterricht eher schädigen als fördern.

Es ist vor Allem die Aufgabe der öffentlichen Lehranstalten, dass in ihnen nicht äusserlich eine Anzahl von Kenntnissen dem Gedächtniss eingeprägt, sondern ein gründlicher und methodischer Unterricht in den einzelnen Lehrgegenständen ertheilt werde. Wird bei den Aufnahmeprüfungen und Classenversetzungen nicht mit einer übel angewandten Nachsicht verfahren, so müssen die Schüler der Classe sämmtlich dem Unterrichte der Lehrer zu folgen im Stande sein und werden, wenn sie nicht durch Nachlässigkeit zurückbleiben oder überhaupt an den Grenzen ihrer geistigen Fähigkeiten angelangt sind, das Lehrziel derselben zur bestimmten Zeit erreichen.

An den häuslichen Arbeiten, welche die Lehrer in den engsten Bezug auf den Classen-Unterricht zu setzen haben, sollen die Schüler ihre eigene Kraft stärken und erproben; diese Arbeiten sollen zugleich dem Lehrer als Nachweis der von den Schülern gemachten Fortschritte dienen und ihm zeigen, wo etwa der einzelne hinter den zu erhebenden Forderungen zurückgeblieben ist. So sehr die Studienanstalten nach einer vielseitigen und gründlichen Ausbildung der Zöglinge zu streben haben, so sind sie zur Lösung ihrer Aufgaben doch auf eine beschränkte Zahl von öffentlichen Lehrstunden und einen bestimmt bemessenen Umfang häuslicher Arbeiten angewiesen, um dem Bedenken einer Ueberanstrengung der Jugend zu begegnen und ihren Zöglingen Raum zu körperlicher und geistiger Erholung zu lassen.

Die Lösung der den Studienanstalten zugewiesenen Aufgaben wird nicht erleichtert, sondern erschwert, wenn eine grosse Zahl ihrer Schüler noch besondere Instructionen in den Lehrgegenständen der Schule erhalten.

Ein methodischer Unterricht ist kaum möglich, wenn der Lehrer 20 bis 30 Schüler vor sich hat, von denen jeder nach einer anderen mehr oder weniger abweichenden Methode unterrichtet wird, manche von Instructoren, die, selbst noch Schüler, einen wirklich fruchtbaren Unterricht gar nicht zu ertheilen vermögen.

Wo der öffentliche Lehrer aber einen regelrecht fortschreitenden, die Theilnahme aller Schüler gleichmässig erweckenden Lehrgang nicht einhalten kann, wird er sich meist darauf beschränken die Aufgaben für die häuslichen Arbeiten zu stellen und die gelieferten Arbeiten dann zu controliren und zu beurtheilen.

Wenn ferner die Schüler sich bei der Anfertigung ihrer Hausaufgaben besonderer Instructoren bedienen, erstarkt nicht nur ihre Arbeitskraft nicht, sondern erlahmt oft so sehr, dass sie in späterer Zeit, wenn sie der gewohnten Nachhülfe entbehren, sich völlig unfähig zu selbständiger Production fühlen. Das Urtheil, welches die Lehrer über die unter Beihülfe gefertigten Arbeiten fällen, hängt selbstverständlich nicht allein von dem

Talente, dem Fleisse und den Fortschritten der Schüler ab, sondern ebenso sehr von der Tüchtigkeit der Instructoren, und es ist unvermeidlich, dass dadurch nicht allein diesen Schülern und ihren Eltern grosse Täuschungen bereitet werden, sondern auch ihre Mitschüler, deren Eltern entweder in richtiger pädagogischer Einsicht Instructoren nicht halten wollen oder wegen mangelnder Mittel nicht halten können, unverdiente Zurücksetzungen erfahren. Es wird endlich die durch Gesundheitsrücksichten ge botene Beschränkung der öffentlichen Lehrstunden ganz illusorisch, wenn die Privatinstructionen zum grossen Theile die Zeit beanspruchen, welche freier Bewegung gewidmet werden soll. Wenn sich eine Verkürzung der Erholungsstunden ohne Beeinträchtigung einer gedeihlichen körperlichen und geistigen Entwickelung der Jugend ermöglichen liesse, würde sich mehr empfehlen eine Vermehrung der öffentlichen Lehrstunden eintreten zu lassen als dem so schwer zu beaufsichtigenden und mit so vielen Bedenken verbundenen Instructorenwesen ferner freien Raum zu lassen.

Das unterfertigte k. Staatsministerium giebt sich der Hoffnung hin, dass die Vorstände der k. Studienanstalten in richtiger Erwägung ihrer pädagogischen Aufgabe Nichts unterlassen werden, um die Privatinstructionen auf das Mass zu beschränken, in dem es allein heilsame Dienste leisten kann. Sie werden die ihnen zugehenden Gesuche um Erlaubniss zu Privatinstructionen nur dann nach §. 100 der revidirten Schulordnung genehmigen, wenn die Fähigkeit der Gesuchsteller ausser Zweifel steht. Sie werden vor Allem darauf zu achten haben, dass nicht schwache Schüler in die Classen aufgenommen werden, die nur mit Nachhülfe dem Unterrichte zu folgen vermögen, wie auch, dass die Lehrer sich einer Methode bedienen, bei welcher möglichst alle Schüler gefördert werden, und dass nur solche häusliche Aufgaben gestellt werden, welche ohne fremde Unterstützung zu lösen sind.

Nicht minder ist zu erwarten, dass die Lehrer der k. Studienanstalten nicht die Schüler auf die Anweisung Anderer verweisen, wo sie selbst ihnen solche zu geben verpflichtet sind, und dass sie die Eltern nicht darauf aufmerksam zu machen unterlassen, wie sie so oft, indem sie durch Privatinstructionen einen augenblicklichen Erfolg für ihre Kinder erreichen wollen, die geistige und körperliche Entwickelung derselben dauernd gefährden.

Nach den eingegangenen Berichten sind gerade an den mit Seminarien verbundenen Studienanstalten die Privatinstructionen am meisten verbreitet, und die Berichte lassen auch darüber keinen Zweifel, dass sich dieselben dort theils unfruchtbar, theils geradezu schädlich für den öffentlichen Unterricht erweisen. Die Vorstände der Seminare werden deshalb auf die Beseitigung oder möglichste Einschränkung der Privatinstructionen mit aller Entschiedenheit hinzuwirken haben.

In den Jahresberichten der k. Studienanstalten ist in Zukunft auch über den Umfang der Privatinstructionen regelmässig Nachricht zu geben.

München, den 24. Februar 1874.

Auf Seiner Königlichen Majestät Allerhöchsten Befehl.

Dr. v. Lutz.

Durch den Minister der Generalsecretär:

Ministerialrath v. Bezold.

Fürstenthum Reuss jüngere Linie.

Prüfungs-Ordnung für die Lehrer an den oberen Classen der Bürgerschulen.

§. 1. Zu dieser Prüfung werden zugelassen: Candidaten der Theologie oder der Philologie und solche Volksschullehrer, welche die Prüfung für definitive Anstellung bestanden haben und sich über bisherige ordnungsmässige Amtsführung auszuweisen vermögen.

§. 2. Die Prüfungstermine werden von der Ephorie anberaumt und, soweit nöthig, bekannt gemacht.

§. 3. Schulamtscandidaten sowie die im Amte stehenden Lehrer haben durch Vermittelung des städtischen Schulvorstandes bei der Ephorie sich anzumelden. Der Anmeldung sind Zeugnisse über die bisher abgelegten theologischen oder Seminar-Prüfungen sowie ein Zeugniss des zuständigen Vorgesetzten über die bisherige Thätigkeit des Examinanden im öffentlichen Schuldienste beizufügen.

§. 4. Die Mitglieder der Prüfungscommission, deren Vorsitzender der Ephorus ist, werden von der Ministerial-Abtheilung für Kirchen- und Schulsachen ernannt.

§. 5. Die Prüfung ist eine theoretische — schriftliche und mündliche — und eine praktische.

§. 6. In der schriftlichen Prüfung hat Examinand einen Aufsatz über ein pädagogisches Thema, eine Uebersetzung aus dem Deutschen in diejenige fremde Sprache, in welcher er die Qualification zu erlangen wünscht, und aus derselben ins Deutsche sowie eine Arbeit entweder aus dem Gebiete des Religions-Unterrichtes oder der Geschichte oder der Mathematik oder der Naturkunde zu fertigen.

Zwischen diesen Gegenständen steht dem Examinanden die Wahl frei. Sämmtliche Arbeiten werden in Clausur und unter Aufsicht gefertigt, bei Uebersetzungen in eine fremde Sprache ist der Gebrauch des Lexicons gestattet.

Die Themata werden auf Vorschlag der Examinatoren von dem Vorsitzenden bestimmt.

Zu jeder Arbeit sind dem Examinanden 4 Stunden Zeit zu lassen.

§. 7. Die praktische Prüfung besteht in der Ablegung zweier Lehrproben in verschiedenen Gegenständen, welche in einer Oberclasse abgehalten werden und zu denen die Aufgaben am Tage vorher gegeben worden sind. — Examinand hat eine schriftlich ausgearbeitete Disposition einzureichen.

§. 8. Die mündliche Prüfung, welche vor der gesammten Commission abgehalten wird, verbreitet sich über alle obligatorischen Lehrgegenstände des Seminar-Unterrichtes, mit Ausnahme der Musik, des Zeichnens, des Schreibens und des Turnens. Jeder Candidat hat im Allgemeinen nachzuweisen, dass er die durch den Lehrplan für das Seminar bestimmten Kenntnisse gewonnen habe; doch kann ihm die Prüfung in einigen Gegenständen auf Grund der Zeugnisse über früher abgelegte Prüfungen erlassen werden.

§. 9. Ferner hat der Candidat in der Pädagogik folgenden Anforderungen zu genügen:

Uebersichtliche Bekanntschaft mit der Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes, besonders seit der Reformation, eingehendere Kenntniss von dem Leben und den Hauptschriften eines der bedeutendsten Pädagogen aus der Zeit von 1500 ab; Einsicht in den

Zusammenhang der Erziehungs- und Unterrichtslehre und in deren Begründung durch Psychologie und Ethik.

§. 10. Der Candidat hat endlich nach seiner Wahl entweder

a) in Religion und Deutsch oder
b) in Religion und Geschichte oder
c) in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Gegenständen oder
d) in zwei fremden Sprachen folgende Bedingungen zu erfüllen:

1. In Religion:

Bekanntschaft mit der heiligen Geschichte alten und neuen Testamentes im Zusammenhange und mit den Haupt-Thatsachen der Kirchengeschichte. Einsicht in das System der christlichen Lehre, in die Bedeutung der wichtigsten Unterscheidungslehren und in die Methode des Religions-Unterrichtes.

2. Im Deutschen:

Systematische Kenntniss der deutschen Grammatik sowie übersichtliche Bekanntschaft mit der deutschen Litteraturgeschichte, eingehendere Kenntniss einiger Hauptwerke der deutschen Dichtung, vorzüglich der classischen Periode der Neuzeit und des Lebens der hervorragendsten deutschen Dichter und Volksschriftsteller und Einsicht in die Methode des Gegenstandes.

3. In der Geschichte:

Bekanntschaft mit der allgemeinen, genauere Bekanntschaft mit der vaterländischen Geschichte, Einsicht in die Methode des Gegenstandes und Bekanntschaft mit populären Musterdarstellungen.

4. In der Geographie:

Kenntniss der physikalischen und mathematischen Geographie. Eingehendere Kenntniss der physischen und politischen Geographie der einzelnen Erdtheile. Vertrautheit mit den Lehrmitteln für den geographischen Unterricht, namentlich den vorzüglichsten Atlanten, Wandkarten, Globen und Tellurien und Einsicht in die Methode des Gegenstandes.

5. In der Naturbeschreibung:

Uebersichtliche Systematik der 3 Reiche. Das Wichtigste über den Bau und die Bildung der Erdrinde; ausserdem einige Bekanntschaft mit den zweckmässigsten Hülfsmitteln für den Unterricht: Abbildungen, Nachbildungen, im Handel erschienenen systematischen Zusammenstellungen von Mineralien, Herbarien u. s. w., ebenso eine übersichtliche Kenntniss von der modernen populären Litteratur des Gegenstandes und Bekanntschaft mit den Grundsätzen der Methode.

6. In der Physik, der organischen und unorganischen Chemie:

Uebersichtliche Kenntniss des ganzen Gebietes dieser Disciplinen, insbesondere die Befähigung die Naturerscheinungen und die wichtigsten Maschinen zu erklären und auf die physikalischen Gesetze zurückzuführen, eine allgemeine Kenntniss der chemischen Elemente und ihrer Verbindungen und deren Anwendung im menschlichen Haushalte sowie der chemischen Technologie. Bekanntschaft mit der Einrichtung und dem Gebrauche der im Unterrichte vorkommenden physikalischen Instrumente und mit den Grundsätzen der Methode.

7. In der Arithmetik:

Die Lehre von den entgegengesetzten Grössen. Rechnung mit Potenzen, Quadrat- und Cubikwurzeln. Gleichungen des ersten und zweiten

Grades mit einer und mehreren Unbekannten. Arithmetische und geometrische Progressionen, Logarithmen, Methodik.

8. In der Geometrie:

Kenntniss der Planimetrie, der Stereometrie und der Trigonometrie.

9. In den fremden Sprachen:

a) Im Lateinischen:

Die Fähigkeit einen Abschnitt aus Caesar und aus Ovid's Metamorphosen geläufig und correct zu übersetzen und auszulegen; Kenntniss der Formenlehre, der Hauptregeln der Syntax und der Prosodie.

b) Im Französischen, beziehungsweise im Englischen:

Kenntniss der Formenlehre und der Syntax und die Fertigkeit einen prosaischen oder einen leichten poetischen Abschnitt aus der betreffenden Sprache ins Deutsche, einen leichten prosaischen Abschnitt aus dem Deutschen ins Französische, beziehungsweise Englische, vom Blatte richtig zu übersetzen. Allgemeine Kenntniss der Geschichte der französischen, beziehungsweise englischen, National-Litteratur, der Lebensgeschichte und der Hauptwerke der bedeutendsten Dichter.

§. 11. Die Ergebnisse der Prüfung in den einzelnen Gegenständen werden unter Anwendung der Prädicate: sehr gut, gut, genügend, nicht genügend beurtheilt. Als nicht bestanden ist anzusehen, wer die im §. 8 geforderte allgemeine Bildung nicht nachzuweisen vermag, sowie derjenige, dessen Leistungen in den von ihm besonders gewählten Gegenständen nicht genügt haben. Hat der Examinand in einem der von ihm gewählten Fächer nicht genügt, so soll es ihm frei stehen in demselben eine Nachprüfung zu machen.

§. 12. Auf Grund der bestandenen Prüfung erhält der Examinand ein von der Prüfungscommission auszustellendes, durch die Ministerial-Abtheilung für Kirchen- und Schulsachen zu bescheinigendes Zeugniss über seine Befähigung zur Anstellung als Lehrer in den oberen Classen der Bürgerschulen. In demselben wird das Ergebniss in den einzelnen Prüfungsgegenständen angegeben.

Freie und Hansestadt Lübeck.

Gesetz, die Versetzung von Beamten und Lehrern in den Ruhestand betreffend. Vom 6. Juni 1874.

Zur Feststellung der Grundsätze über Versetzung von Beamten und Lehrern in den Ruhestand hat der Senat im Einvernehmen mit der Bürgerschaft beschlossen und verkündet als Gesetz:

Art. 1. Die in der Anlage verzeichneten Beamten und Lehrer können wegen körperlicher oder geistiger Unfähigkeit zur gehörigen Ausübung ihres Amtes durch einen Beschluss des Senates unter Beilegung eines Ruhegehaltes in den Ruhestand versetzt werden.

Wird durch einen gemeinsamen Beschluss vom Senat und Bürgerschaft ein neues Amt geschaffen, so ist in den betreffenden Beschluss eine Bestimmung darüber aufzunehmen, ob der Inhaber desselben diesem Gesetze unterworfen sein soll oder nicht.

Art. 2. Auf die Versetzung in den Ruhestand kann sowohl der Angestellte selbst als die ihm zunächst vorgesetzte Behörde oder Vorsteherschaft antragen. Den Umständen nach kann auch der Senat aus den im

Art. 1 angegebenen Gründen eine solche Massregel ohne vorgängigen Antrag beschliessen. In allen Fällen wird jedoch der Senat vor seiner Beschlussfassung das zur Ermittelung der Verhältnisse etwa Erforderliche anordnen und, insofern der Angestellte einer Verwaltungs- oder Gerichtsbehörde oder einer öffentlichen Wohlthätigkeits-Anstalt in Frage steht und der Antrag nicht von jener Behörde oder von der Vorsteherschaft dieser Anstalt ausgegangen ist, deren gutachtlichen Bericht erfordern. Auch ist, wenn der Antrag nicht von dem Angestellten selbst ausging, demselben Gelegenheit zu etwaigen Erklärungen zu geben.

Art. 3. Die Grösse des Ruhegehaltes richtet sich nach dem Betrage des festen Gehaltes, welches der Angestellte zur Zeit seiner Versetzung in den Ruhestand zu beziehen hatte, sowie nach der Zeitdauer, während welcher er im Lübeckischen Staate ein nach Art. 1 zu einem Ruhegehalte berechtigendes Amt bekleidete. Diese Zeitdauer ist von dem Tage der Beeidigung oder, falls eine solche nicht stattfindet, des Amtsantrittes bis zu dem Tage des Senatsbeschlusses über seine Versetzung in den Ruhestand zu berechnen, mit Ausschluss derjenigen Zeit, während welcher der Beamte inzwischen etwa nicht in fester Anstellung gewesen ist. Bei von auswärts hierher berufenen Beamten bleibt es dem Senate überlassen bei der Anstellung zu bestimmen, ob und wie weit eine frühere auswärtige Amtsführung mit eingerechnet werden soll.

Art. 4. Gratificationen, Sporteln, Vergütungen für Büreaukosten sowie andere zufällige Nebeneinnahmen, welche dem Angestellten zu Theil wurden, gehören nicht zu dessen festem Gehalte; wohl aber ist zu diesem Gehalte eine dem Angestellten gewährte persönliche Zulage oder Wohnungsvergütung sowie der Miethewerth einer ihm angewiesenen freien Wohnung und der Werth einer mit seinem Amte etwa verbundenen Benutzung von Dienstland, freier Feuerung, Beleuchtung und Beköstigung für sich und seine Familie oder Dienstkleidung zu rechnen. Die Veranschlagung dieser Werthe zu Geld bleibt im einzelnen Falle dem billigen Ermessen des Senates anheimgestellt.

Art. 5. Unter Zugrundelegung der vorstehenden Bestimmungen beträgt das Ruhegehalt bis zur Vollendung der ersten zehn Amtsjahre $\frac{20}{40}$ des zuletzt bezogenen Gehaltes. Es erhöht sich mit der Vollendung eines jeden ferneren Amtsjahres bis zur Vollendung des 40. Amtsjahres um je $\frac{1}{40}$ des Gehaltes.

Bei Festsetzung des Ruhegehaltes wird der Senat zugleich die Casse bestimmen, aus welcher dasselbe zu zahlen ist.

Art. 6. Die Ruhegehalte werden monatlich gezahlt, und zwar zuerst am Schlusse des ersten vollen Monates nach dem Aufhören des Amtsgehaltes, und im Falle des Ablebens eines in den Ruhestand Versetzten nur noch am Schlusse desjenigen Monates, in welchem der Sterbefall eingetreten ist.

Hinterlässt der in den Ruhestand Versetzte eine Witwe oder eheliche Nachkommen, so wird das Ruhegehalt auch noch für den auf den Sterbemonat folgenden Monat ausgezahlt. Eine solche fernere Monatszahlung kann vom Senate auch dann gewährt werden, wenn der Verstorbene Eltern, Geschwister, Geschwisterkinder oder Pflegekinder, deren Ernährer er gewesen ist, in Dürftigkeit hinterlässt, oder wenn der Nachlass nicht ausreicht, um die Kosten der letzten Krankheit und der Beerdigung zu decken.

Art. 7. Wenn der in Ruhestand Versetzte eine mit einer regelmässigen

Einnahme verbundene öffentliche Anstellung annimmt, so ist ihm der Betrag seiner daraus erwachsenden Einnahme an dem Ruhegehalte zu kürzen.

Art. 8. Die Gesetze vom 29. December 1851 und vom 25. September 1861, die Versetzung der Mitglieder des Senates, beziehungsweise der Richter und des Staatsanwaltes in den Ruhestand betreffend, werden durch die vorstehenden Bestimmungen nicht berührt.

Ebenso wenig finden dieselben auf Diätare und sonstige Hülfsbeamte und Hülfslehrer Anwendung.

Gegeben Lübeck, in der Versammlung des Senates, am 6. Juni 1874.

G. Eschenburg Dr.,
Secretarius.

Deutsches Reich.

Reichsmilitärgesetz vom 2. Mai 1874, soweit dasselbe für Schule und Lehrer Interesse hat.

§. 14. Die zum einjährig-freiwilligen Dienste Berechtigten haben die Verpflichtung sich spätestens zum 1. October desjenigen Jahres, in welchem sie das 23. Lebensjahr vollenden, zum Dienstantritte zu melden. Ausnahmsweise kann ihnen über diesen Zeitpunct hinaus Aufschub gewährt werden. Bei ausbrechendem Kriege müssen sich alle zum einjährig-freiwilligen Dienste Berechtigten, welche bereits in das militärpflichtige Alter eingetreten sind, auf öffentliche Aufforderung sofort zum Heeresdienste stellen.

Wer die rechtzeitige Meldung zum Dienstantritte versäumt, verliert die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienste; nach Befinden der Ersatzbehörde kann ihm die Berechtigung wieder verliehen werden.

Ein Gesetz wird die Vorbedingungen regeln, welche zum einjährig-freiwilligen Dienste berechtigen.

§. 20 Z. 6. Auf ein bis zwei Jahre können zurückgestellt und, falls sie nicht nach ihrer Loosnumer zu den Ueberzähligen ihres Jahrganges gehören, für das nächste Jahr vorgemerkt werden:

6) Militärpflichtige, welche in der Vorbereitung zu einem Lebensberufe oder in der Erlernung einer Kunst oder eines Gewerbes begriffen sind und durch eine Unterbrechung bedeutenden Nachtheil erleiden würden. In ausnahmsweisen Verhältnissen kann die Zurückstellung derselben bis zu einer Gesammtdauer von 4 Jahren erfolgen.

§. 22 Abs. I. Die ausnahmsweise Zurückstellung oder Befreiung Militärpflichtiger vom Dienste im Frieden kann durch die oberste Instanz für Ersatz-Angelegenheiten des betreffenden Bundesstaates verfügt werden, wenn in einzelnen Fällen besondere in diesem Gesetze nicht ausdrücklich vorgesehene Billigkeitsgründe die Zurückstellung oder Befreiung rechtfertigen. Die Zurückstellung oder Befreiung ganzer Berufsclassen auf Grund der vorstehenden Bestimmung ist unzulässig.

§. 32 Satz II. Die mit Führung der Civilstandsregister betrauten Behörden und Personen sind verpflichtet die zur Führung der Stammrollen erforderlichen Auszüge unentgeltlich vorzulegen.

§. 47. Zur Annahme von Aemtern in der Verwaltung und Vertretung der kirchlichen oder politischen Gemeinden und weiteren Communalverbände bedürfen active Militärpersonen der Genehmigung ihrer Dienstvorgesetzten.

§. 51. Volksschullehrer und Candidaten des Volksschulamtes, welche ihre Befähigung für das Schulamt in vorschriftsmässiger Prüfung nachgewiesen haben, können nach kürzerer Einübung mit den Waffen zur Verfügung der Truppentheile beurlaubt werden.

Giebt der Beurlaubte seinen bisherigen Beruf gänzlich auf, oder wird er aus dem Schulamte für immer entlassen, so kann er vor Ablauf des Jahres, in welchem er das 25. Lebensjahr vollendet, zum activen Dienste eingezogen werden.

§. 65. Reichs-, Staats- und Communalbeamte sowie Angestellte der Eisenbahnen, welche der Reserve oder Landwehr angehören, dürfen für den Fall einer Mobilmachung oder nothwendigen Verstärkung des Heeres hinter den ältesten Jahrgang der Landwehr zurückgestellt werden, wenn ihre Stellen selbst vorübergehend nicht offen gelassen werden können und eine geeignete Vertretung nicht zu ermöglichen ist.

Personen des Beurlaubtenstandes und der Ersatzreserve, welche ein geistliches Amt in einer mit Corporationsrechten innerhalb des Bundesgebietes bestehenden Religionsgesellschaft bekleiden, werden zum Dienste mit der Waffe nicht herangezogen. Ausserdem findet auf dieselben die Bestimmung des ersten Absatzes dieses Paragraphen Anwendung.

IV. Schulnachrichten.

An den unterzeichneten Geschäftsführer des in Braunschweig gewählten Ausschusses sandten zur Förderung des Realschulwesens in diesem Jahre bis Ende August: Altenburg 33 M., Annaberg 17 M., Barr 12 M., Berlin (Königliche R.-S.) 34 M., Königstädtische R.-S. 36 M., Bernburg 12 M., Braunschweig 40 M. und 174 M. 60 Pf. Ueberschuss von der vorjährigen Versammlung, Bremen (Dr. Gärtner) 45 M., Bützow 19 M., Cassel 26 M. 30 Pf., Coburg 22 M., Crimmitschau 14 M., Döbeln 18 M., Dresden (Neustadt) 24 M., Düren 18 M. 50 Pf., Düsseldorf 22 M., Duisburg 9 M., Einbeck (E. A. Petsche) 9 M., Elbing 11 M., Eschwege 6 M., Frankfurt a. M. 49 M. 50 Pf., Frankfurt a. O. 16 M., Freiburg im Breisgau (Dr. Kaltenbach) 6 M., Goslar 15 M., Halberstadt 27 M., Halle a. S. 42 M., Hamburg Realschule des Johanneums 51 M., R.-S. d. evang.-ref. Gemeinde 21 M., Stiftungsschule von 1815, 15 M., Lauenburg 12 M., Lennep 16 M., Lichterfelde bei Berlin 45 M., Löwenberg 6 M., Ludwigslust 5 M., Lübeck (Burow) 15 M., Magdeburg 21 M., Mainz 36 M., Malchin 19 M., Marburg 8 M., Michelstadt 4 M., Minden 15 M., Naumburg 9 M., Nordhausen 12 M., Offenbach 16 M. 80 Pf., Rathenow 22 M., Sondershausen 10 M., Stettin (Kleinsorge) 18 M., Stettin (Sievert) 12 M., Striegau 6 M., Tarnowitz 10 M., Uelzen 15 M., Vegesack 15 M.

Berlin. Dr. M. Strack.

V. Personalnachrichten.

1. 2. 3. 4. An der städtischen Realschule in Cöln ist die Beförderung des ordentlichen Lehrers Dr. Ossenbeck, des katholischen Religionslehrers Dr. Ferrier, des ordentlichen Lehrers Dr. Thomé und des evangelischen Religionslehrers Dr. Kaiser zu Oberlehrern genehmigt worden.

5. 6. 7. Bei der R.-S. II. O. in Stettin ist die Beförderung der Lehrer Robert Most, Otto Marburg und Heinrich Gellenthin zu Oberlehrern genehmigt worden.

8. 9. Die Lehrer Seyd an der Luisenstädtischen Gew.-S. und Perleberg an der Friedrichs-R.-S. sind für die Vorschule des Werder-Gymnasiums in Aussicht genommen.

10. Reallehrer J. Scheer zu Hanau ist von der Universität Rostock anlässlich seiner Schrift über die Einführung der Reformation in Hanau zum Doctor der Philosophie honoris causa ernannt worden.

11. Der Dirigent der H. B.-S. in Unna, Dr. Herwig, ist als Rector der Anstalt bestätigt worden.

12. Der Director der R.-S. in Siegen, Dr. Carl Schnabel, ist gestorben.

13. Dem Prov.-Schulrath Dr. Sommerbrodt in Breslau ist der Rothe Adlerorden 3. Classe mit der Schleife,

14. Dem Gewerbeschuldirector Nöggerath zu Brieg der Rothe Adlerorden vierter Classe,

15. Dem Stadtschulrath Thiel in Breslau derselbe Orden verliehen worden.

16. Dr. A. Brennecke, bisher Lehrer an der Gewerbeschule zu Hildesheim, ist als Oberlehrer an die R.-S. zu Elberfeld berufen worden.

17. Der ordentl. Lehrer Dr. Wilh. Cramer an der R. S. zu Barr im Elsass ist zum Oberlehrer befördert worden.

18. Die Wahl des Rectors Sommerfeld in Nauen zum Rector der H. B. S. zu Lauenburg in Pommern ist bestätigt worden.

Die Realschullehrer Oberlehrer Dr. Blass, Dr. Schumann und Dr. Röhricht von der Luisenstädtischen R.-S., Oberlehrer Dr. August von der Friedrichs-R.-S. und Dr. Lange von der Dorotheenstädtischen R.-S. gehen an Gymnasien über.

Verantwortlicher Redacteur: Professor Dr. Max Strack.
Verlag von Otto Gülker & Cie. in Berlin.
Druck von Carl Jahncke (Franz Jahncke) in Berlin.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

III. Jahrgang. **1875.** November.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des halben Jahrganges 8 Mark.
Beiträge werden an die Adresse der Redaction, Berlin S. W. (66 Kochstrasse), erbeten.
Nicht-Aufgenommenes folgt innerhalb 4 Wochen zurück.

I. Abhandlungen.

Wie kann der Unterricht der Realschulen I. Ordnung concentrirt werden?

Neuer Beitrag zur Lösung einer alten brennenden Frage

von Dr. F. Staupe,

Professor und Oberlehrer in Grünberg in Schlesien.

Vorwort.

Im Kampfe der Meinungen ist es durchaus von Wichtigkeit denselben Gegenstand von möglichst vielen Seiten zur Anschauung zu bringen oder auch bewährte Anschauungen anerkannter Männer Kämpfern und Nichtkämpfern immer von Neuem, wenn auch in anderer Form, vorzuhalten. — In diesem Sinne sagt H. Th. Buckle an einer Stelle seiner Geschichte der Civilisation in England: »Der grösste Feind des Wissens ist nicht der Irrthum, sondern die Trägheit. Alles, was wir brauchen, ist die Erörterung; dann sind wir sicher, dass Alles in Ordnung kommt, wenn wir auch noch so viel Versehen machen. Ein Irrthum bekämpft den andern, jeder zerstört seinen Widersacher, und die Wahrheit springt hervor«.

Mögen diese Blätter ein Scherflein zu diesem Hervorspringen der Wahrheit bei der Lösung unserer thematlichen Frage beitragen.

Concentration lautet das Feldgeschrei auf pädagogischem Gebiete seit einigen Jahrzehnten. Der Grund davon mag sich wohl richtig ausgeprägt finden in den Worten Stoy's*): »Der

*) Stoy, Encyclopädie der Pädagogik 1861. Leipzig

deutsche Lehrstand birgt in sich eine unermessliche Fülle von Fleiss und Treue; nicht leicht mag ein anderer Stand ihm darin gleichkommen; und dennoch mehren sich die Klagen über Geringfügigkeit der Erfolge«. Und wenn der bekannte und gefeierte Abgeordnete E. Lasker in seiner Abhandlung »über Anlagen und Erziehung«*) unter den schweren Anklagen gegen die Schule insgesammt, namentlich aber gegen die Gymnasien (und Realschulen) als den gelindesten Tadel hervorhebt: »allen Schulen ist dasselbe Gesetz der Unvollkommenheit eigen, obschon es in verschiedenen Graden sich geltend macht«**), so darf man wohl annehmen, dass der Ruf nach Concentration einem allgemein gefühlten Bedürfniss nach Verbesserung Ausdruck giebt. Zur Verständigung wird es nöthig sein zunächst die Fragen zu beantworten: was, wie, wer soll concentrirt werden? Was heisst Concentration? Ist sie gleichbedeutend mit Centralisation? Wir werden mit der Beantwortung am besten zum Ziele gelangen, indem wir zunächst einen kurzen Blick auf die geschichtliche Entwickelung des offenbar »bildlichen« Ausdrucks Concentration werfen und sodann untersuchen, ob sich aus dem Zwecke des Unterrichts heraus eine Aufgabe des Unterrichts entwickeln lässt, deren Begriff dem Bilde »Concentration« entspricht, und ob man dieser Aufgabe des Unterrichts ganz oder annähernd in dem Bilde Concentration gerecht geworden ist.

A.

1. Die Mathematik nennt zwei Kreise oder Kugeln mit gemeinsamem Mittelpunct, aber verschiedenen Radien, concentrisch; die Verbindungslinie hingegen der Mittelpuncte zweier excentrischen Kreise (mit nicht gemeinsamem Mittelpuncte) oder Kugeln heisst Centrale; die Physik spricht von centralem Stoss, wenn eine Kugel in der Richtung der Centrale auf eine andere trifft. Bildlich gesprochen heisst also concentrisch oder central: bezogen auf einen Mittelpunct, und concen-

*) Deutsche Rundschau von Jul. Rodenberg, Heft 2 und 3 von 1874

**) Viel stärkern Tadel spricht folgende Stelle aus (S. 406): »Wenn ich Alles in Anschlag bringe, indem ich das Schluss-Ergebniss ziehe, so finde ich die 9 Jahre des Schulcursus schlecht ausgenutzt. Der gesammte Umfang der Kenntnisse, wie ihn das Gymnasium (oder die Realschule) sich vorsetzt und auf 9 Jahre vertheilt, liesse sich bei mässigen Anlagen und mit nicht grösserer Mühe, als dem Schüler dort zugemuthet wird, im dritten Theil der Zeit erwerben«.

triren, centralisiren heisst: auf einen Mittelpunct beziehen, daher sammeln, verdichten, gruppiren um einen Punct. Nachdem Ziemann im Jahre 1844*) die Untersuchung der Frage gründlich angeregt, ob es unter den verschiedenen Lehrstoffen der Realschule einen Stoff gebe, welcher durch sein Vorwalten als Mittelpunct unter den Lehrobjecten gelten und dadurch die Einheit des Unterrichts am leichtesten ermöglichen könne, haben sich zahlreiche Stimmen in diesem Sinne bis in die neueste Zeit hinein vernehmen lassen, und der Zauber dieser Art von Concentration ist auch heute noch nicht erloschen**), obwohl schon Mager***) sagt: »Mir wird ganz übel zu Muthe, wenn ich Jemanden von dem Princip, dem Mittelpuncte reden höre, den eine Schule haben müsse. Eine Taschenuhr ist ein blosser Mechanismus und mag mit einem Princip begriffen werden; beim Organismus, z. B. beim menschlichen Leibe, muss man schon mehrere Principien sich gefallen lassen; um wie viel mehr wird dies im Geistigen der Fall sein«. — Diese Ansicht, einen Lehrgegenstand als Kern des Unterrichts in den Mittelpunct zu stellen und darum die übrigen Objecte gleichsam concentrisch nach ihrer Wichtigkeit zu gruppiren, ist für die Realschule, wie wir bald ausführlich entwickeln werden, ebenso unklar wie unhaltbar, wie schon aus den sonderbaren Erscheinungen erhellt, die in Folge dessen zu Tage gefördert sind. Bald sollte eine Sprache (Latein, Französisch, Deutsch) oder Mathematik diesen Kern bilden, bald Naturgeschichte oder Zeichnen, bald Physik oder Chemie, ja einige Erziehungs-Reformer machen z. B. die Bibel in dem Sinne zum Mittelpuncte, dass Geschichte, Geographie, Rechnen von daher ihren Stoff entnehmen, die classische Litteratur beschränkt und in Schatten gestellt, auf die Kirchenväter dagegen das volle Licht des Interesses hingewendet wird†). Ob die Volksschule für ihren bestimmten Zweck einen Kern oder Mittelpunct habe in dem angegebenen Sinne, soll hier zwar nicht untersucht wer-

*) Progr. Halle, in der Abhandlung: Ueber die Einheit des Unterrichts in Realschulen, welche durch das Vorwalten eines Lehrobjects erreicht werden soll.

**) Vergleiche Lattmann, Reform der Gymnasien 1873, und Kassner: Die deutsche Realschule vom Standpuncte der nationalen Staatsidee betrachtet. Langbein, Archiv 1871, S. 289.

***) Pädagogische Revüe 1845, S. 439.

†) Stoy, S. 68.

den*), indessen sei doch hingewiesen auf einige Schriften z. B. Schnell »über Centralisation des allgemeinen Schul-Unterrichts, Berlin 1850«, Völter »über Concentration 1852«, woraus hervorgeht, dass alle Vertreter der Concentration darin mit Völter übereinstimmen, »das religiöse Element muss in der Gesammtlehrthätigkeit der Volksschule das beherrschende sein». Schnell unterscheidet später (auf Vorschlag von Kühnast) zwischen Centralisation und Concentration und findet, dass der Unterricht nach den Objecten zu centralisiren, nach den Subjecten zu concentriren sei; Ersteres reiche für sich nicht aus und sei nur ein Mittel zum Zweck der Concentration. — Centralisation im Sinne von Schnell ist daher ursprünglich gleichbedeutend mit derjenigen Concentration, welche wir vorhin anschaulich gemacht; erst allmählich erweitert sich der Begriff der Concentration und nimmt die Centralisation als einen Theil in sich auf. Für die folgende Betrachtung gilt die Annahme, dass die Begriffe centralisiren und concentriren identisch sind für unseren Zweck.

2.

Nach der landläufigen Ansicht (die auch im »Allgemeinen Landrecht« vertreten) sollen dem Schüler durch den Unterricht gewisse nützliche Kenntnisse und Fertigkeiten beigebracht werden, und derjenige Unterricht, welcher nach dieser Richtung in möglichst kurzer Zeit mit dem geringsten Einsatz von Schülerkraft das Meiste leistet, wird am höchsten geschätzt. — Kenntnisse und Fertigkeiten können aber sehr verschiedenen Zwecken, nicht bloss materieller, sondern selbst ideeller Art, dienen; doch haben sie entweder gar keine Beziehung auf den sittlichen Werth des Menschen oder nur einen einseitigen, unbeabsichtigten, und ein solcher Unterricht ist nur berechtigt für den Lernenden, der zum sittlichen Menschen schon erzogen ist. Nach einer tieferen pädagogischen Auffassung ist der Unterricht nur Mittel der Erziehung, oder der Unterricht muss erziehend wirken. Der erziehende Unterricht erstrebt in dem Zöglinge nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten — diese erst in zweiter Linie —, sondern will den Zögling zunächst und vor Allem bilden d. h. auf seine Gesinnung Einfluss üben, seinen sittlichen Gehalt er-

*) Vergl. Bock, Concentration in der Volksschule, Schmid, Encyclopädie, Bd I, S. 842.

höhen und sein Wollen edler gestalten. Wenn wir nun mit Herbart annehmen, dass es kein selbständiges Begehrungsvermögen giebt, das Wollen vielmehr von dem Gedankenkreise abhängt, von der Verbindung und gegenseitigen Einwirkung der Vorstellungen (trotz A. Schopenhauer, der den Willen zuerst setzt und den Intellect das secundäre Vermögen nennt), so kann auch der Unterricht nicht unmittelbar den Willen umformen (ein Anklang an die Sokratische Tugendlehre, dass die Tugend ein Wissen und daher lehrbar sei).

Auf Grundlage Herbart'scher Principien*) entfaltet sich uns daher der erziehende Unterricht in folgender Weise.

Vorstellen, empfinden, begehren sind nur Verhältnisse, Beziehungen, in denen die Seele zu den Gegenständen und mithin zu den ihnen entsprechenden Vorstellungen steht, und das Bewusstsein ist die Summe dieser Beziehungen. Die Vorstellungen sind nicht alle von gleicher Stärke, eine verdrängt oder verdunkelt die andere; die zurückgedrängten steigen wieder auf, verbinden sich mit bekannten Vorstellungen und dringen vereint vor. Die ganze Sinnesart eines Menschen besteht also in der Art und Weise, wie sich Vorstellungen in der Seele bilden und verknüpfen und dadurch Empfindungen und Theilnahme erwecken. Selbst der Wille liegt nur in dem Verhältniss der herrschenden Vorstellungen zu andern. Und der Charakter eines Menschen, die Kraft der Entscheidung hängt vorzugsweise davon ab, ob eine gewisse Menge von Vorstellungen dauernd das Bewusstsein erfüllt, während andere Vorstellungen abgeschwächt werden und ihnen der Eintritt über die Schwelle des Bewusstseins versagt wird. Verlangt man nun vom Unterrichte, dass er den Menschen erziehe, so muss er den Vorstellungen, die aus seinem Verhältniss zu Gott, Natur und Menschen hervorgehen, Klarheit geben und ihm dieselben in reicher Fülle zuführen. oder er muss nach Herbart's Ausdruck ein mannichfaltiges und gleichschwebendes Interesse hervorbringen**). Erst dieses

*) H. Pädagogik — Psychologie als Wissenschaft, und kleinere philosophische Schriften; — man kann dem philosophischen Standpunct Herbart's ganz fern stehen und wird dennoch anerkennen müssen, dass seine Psychologie und Pädagogik für alle Zukunft dauernden Werth behalten werden, ja seine Lehre von der Bewegung der Vorstellungen nach statisch-mechanischen, also mathematischen, Gesetzen in der Psychologie wird selbst von seinen Gegnern als vorzüglich bezeichnet.

**) Herbart, kleine philosophische Schriften 1818, Bd. 2, S. 219.

mannichfaltige und gleichschwebende Interesse erzeugt — vielseitige Bildung und Festigkeit des Charakters*). — Zergliedern wir den hier angegebenen Zweck des Unterrichts ein wenig**). wie folgt:

Nach bekannter pädagogischer Vorschrift soll der Lehrer gewöhnlich den Schüler für seinen Gegenstand interessiren. Darnach wäre das Lernen der Zweck, das Interesse nur Mittel zu diesem Zweck. Herbart kehrt dieses Verhältniss um. Das Lernen soll nach ihm dazu dienen Interesse zu erwecken, jenes soll vorübergehen, dieses aber beharren fürs ganze Leben***). — Das Interesse äussert sich nach verschiedenen Richtungen. Man kann zunächst unterscheiden das Interesse der Erkenntniss und das der Theilnahme. Die Erkenntniss ist gerichtet entweder auf die Mannichfaltigkeit der Erfahrungserscheinungen oder deren Gesetzmässigkeit oder deren ästhetische Verhältnisse; Theilnahme wird geschenkt dem einzelnen Menschen oder der Gesellschaft (in Familie, Gemeinde, Staat) oder dem Verhältniss beider zu Gott. Darnach erwachsen uns mit Herbart sechs Classen des Interesse: das empirische, das speculative, das ästhetische, das sympathetische, das gesellschaftliche, das religiöse. Soll nun der Unterricht diese verschiedenen Classen des Interesse in den verschiedenen Vorstellungssphären des Menschen, welche sich aus dem Verhältniss zu seiner Umgebung in der Seele darstellen, erzeugen, so ist offenbar, dass dies nur geschehen kann an den Hauptgruppen von Objecten, an Sprachen und Geschichte einerseits, an Mathematik und Naturwissenschaften andererseits. In dem »Pädagogischen Gutachten u. s. w.« macht Herbart anschaulich, wie die Lectüre der Odysee (mit neunjährigen Knaben angefangen) alle verschiedenen Arten des Interesse erweckt; er hebt hervor, wie die Odysee, rechtzeitig gelesen, das ästhetische, sympathetische und gesellschaftliche Interesse vollständig befriedige, dem empirischen, speculativen und religiösen Interesse aber

*) W. v. Humboldt sagt in einem Briefe an Forster 1791: Nichts auf Erden ist so wichtig als die höchste Kraft und die vielseitigste Bildung der Individuen.

**) Nach Herbart's pädagogischem Gutachten über Schulclassen u. s. w. des Regierungsrath Graff.

***) H. macht dies auf die schlagendste Weise deutlich, indem er zwei Arten von griechischem Unterricht vergleicht; der eine beginnt mit Gedike's griechischer Chrestomathie, der andere nach seiner Methode mit der Odyssee bei neunjährigen Knaben.

nicht hinreichend Genüge leiste, und dass die Harmonie, die Gleichschwebung des Interesse, verloren gehen müsse, wenn man nicht gleichzeitig noch andere Objecte in den Unterricht hineinbringe. Naturgeschichte und Erdbeschreibung müssen daher dem empirischen Interesse, Rechnen und geometrischer Anschauungsunterricht dem speculativen dienen, und »die bekannten religiösen Lehren und Uebungen, deren sich jede gute Erziehung zu bedienen pflegt«, sollen dem religiösen Interesse zu Hülfe kommen. Aus dieser Auseinandersetzung, wie aus den dargelegten Principien geht offenbar hervor, wodurch die Idee des erziehenden Unterrichts bedingt ist, — nämlich durch eine Mehrheit gleichzeitig zu betreibender Lehrobjecte.

Nach der bisherigen Betrachtung haben sich uns zwei Arten von Unterricht ergeben: a) derjenige, welcher nur auf Kenntnisse und Fertigkeiten zielt (der nicht erziehende) und b) derjenige, welcher vorzugsweise erziehend wirkt (der erziehende); jenem entsprechen die Fachschulen, diesem die Erziehungsschulen. Zu den letzteren gehören Volksschule, Realschule, Gymnasium. Da aber die Jugend die Zeit der Vorbereitung ist für die Stellung des Mannes in der menschlichen Gesellschaft und der Staat mit Recht von den Schulen verlangt, dass sie die künftigen Staatsbürger vorbereiten und vorbilden sollen fürs spätere Leben, für die dereinstige Berufsthätigkeit, so können auch die Erziehungsschulen nicht ausschliesslich Erziehungs-Anstalten sein wollen, sondern müssen auch, als Lehranstalten wirkend, dem Schüler gewisse Kenntnisse und Fertigkeiten auf den Weg mitgeben. — So ist es verständlich, wenn gesagt wird (Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung für Realschulen): »Die Realschulen sind keine Fachschulen, sondern haben es, wie das Gymnasium, mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu thun. Gymnasium und Realschule bilden keinen principiellen Gegensatz, sondern stehen im Verhältniss gegenseitiger Ergänzung; sie theilen sich in die gemeinsame Aufgabe die Grundlagen der gesammten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren; denn alle Berufsbildung muss sich auf freie menschliche Bildung des Geistes und des Gemüths gründen«.

Nach beiden Richtungen hin verlangt also der Schulunterricht Gleichzeitigkeit verschiedener Unterrichtsobjecte; durch deren Zusammenwirken aber müssen die verschiedenen

Glieder der Erkenntniss und Theilnahme immer zu gleicher Geltung kommen, damit vielseitige harmonische Bildung oder vielseitiges gleichschwebendes Interesse geweckt werde.

3.

Nachdem nun die Didaktik die Materie des Unterrichts festgestellt d. h. diejenigen Gegenstände erwogen, geprüft und ausgewählt hat, welche einen Beitrag zur allgemeinen Bildung geben, hängt das weitere Ziel des Unterrichts von der Form desselben ab. Diese Form zerlegen wir nach Stoy (Encyclopädie S. 65) in die Lehre von der Disposition des Unterrichts und — Methode des Unterrichts.

Jene, die Lehre von der Disposition oder Anordnung des Unterrichts, sieht ihre Hauptaufgabe darin, dass die Lehrstoffe für einander bestimmt, auf einander bezogen und mit einander verknüpft werden, weil ohne dies die Grundbedingung des Unterrichts, das vielseitige und gleichschwebende Interesse oder die Wechselwirkung der Gedanken, nicht erreicht werden könnte. Damit nun aber Kopf und Herz gleichmässig gesund bleiben, hat die Disposition dafür zu sorgen, dass in jedem Zeitraum für jedes der Hauptinteressen Nahrungsstoff bereit liege. Das giebt eine statische Ueberlegung. Diesen ersten Theil der Dispositionslehre, der sich mit dem Nebeneinander der Unterrichtsstoffe beschäftigt, hat Stoy daher Statik des Unterrichts genannt. Unter den statischen Gesetzen kommt z. B. der Satz vor, dess jedem neuen Gegenstande auf längere Zeit ein Uebergewicht eingeräumt werden müsse, wie es auch der Normalplan der preussischen Realschulen verschiedentlich befolgt; Lehre — Uebung, statarische und cursorische Lectüre u. s. w. gehören ebenfalls dahin. Befasst sich die Disposition mit der Aneignung des geistigen Nahrungsstoffes, so findet sich, dass ein Neues nur aufgenommen, verstanden und verarbeitet werden kann durch Verbindung mit dem schon vorhandenen Gedankenvorrathe. Jeder Unterricht also, der nicht in allen Theilen an schon vorhandene Gedanken anknüpft, »spielt gleichsam auf einem Instrumente, dem die Saiten fehlen«. Daraus folgt das Gesetz, dass jede Unterrichtsstufe durch die vorhergehende vorbereiten und umgekehrt der jedesmalige Unterricht für die nächste Stufe ein vorbereitender (propädeutischer) sein soll. Dieser Theil, die didaktische Propädeutik, hat es also mit dem Nacheinander

der Unterrichtsstoffe zu thun. — Statik und Propädeutik bestimmen demnach gleichsam »die beiden Dimensionen des Unterrichts«.

Vergleicht man endlich die ausserordentliche Ausdehnung des möglichen und nothwendigen Unterrichtsstoffs mit den engen Grenzen an Zeit und Kraft, welche der Schule von Seiten des Schülers zugestanden werden, so entsteht der dritte Theil der Lehre von der Disposition des Unterrichts, die Lehre von der Concentration desselben.

Die Gesammtzeit, welche der Schule zur Verfügung steht, ist eine begrenzte; auch der erziehende Unterricht erheischt seinen Abschluss. Daher ist die gestattete Zeit von der Schule wohl auszunutzen. Und auch hier tritt ihr sofort wieder eine neue Schranke entgegen. Die Kraft des Zöglings darf nur mässig angespannt, nicht überspannt werden. Die Schule hat, wie Herbart mit Recht behauptet, Sorge zu tragen, dass der Jugend stets die natürliche Munterkeit inne wohne. Und nicht bloss Rücksicht auf die Gesundheit und körperliche Entwickelung des Zöglings legt diese Pflicht auf, sondern auch der Zweck des Unterrichts, welcher nicht erreicht werden kann, wenn die dem Unterricht nöthige Aufmerksamkeit fehlt und nur durch Disciplinarmittel zu erlangen ist.

Nach dieser Darlegung verstehen wir also unter Concentration des Unterrichts (Realschulunterrichts) diejenige Anordnung desselben, welche ihren Grund in der Rücksicht auf die zur Verfügung gestellte Kraft und Zeit des Zöglings findet, und dies ist der didaktische Begriff der Concentration. In diesem Begriff sind mehr oder minder die früher angegebenen bildlichen Vorstellungen von Concentration oder Centralisation enthalten, wie sie sich im Laufe der Zeit geschichtlich entwickelt haben.

Als einfachste Forderungen, welche aus diesem Begriffe heraus immer von Neuem in den Lectionsplänen der Schulen ihren Ausdruck suchen, seien noch folgende erwähnt: Verminderung der Zahl der Unterrichtsfächer; statt des Nebeneinander ein Nacheinander der einzelnen Lectionen (z. B. Geometrie, Arithmetik); die Einrichtung, dass möglichst Gleichartiges, Verwandtes (nicht zu Verschiedenartiges) den einen Vormittag oder Nachmittag ausfüllt; Vereinigung getrennter Unterrichtsstoffe (Geschichte, Geographie); Verminderung der täglichen Lehrstunden (Ausfall des

Nachmittags-Unterrichts); Unterscheidung obligatorischer und facultativer Lehrstoffe u. s. w.

Wir wenden uns jetzt zu der speciellen Betrachtung der Concentration des Unterrichts in dem angedeuteten Sinne. — Sind Statik und Propädeutik des Unterrichts, als aus den Gesetzen der Psychologie hervorgegangen, mehr theoretischer Natur, so liegen die Grundsätze der Concentration mehr im Gebiete der Erfahrung. Damit wir unsere Aufgabe aufs genaueste präcisiren, gehen wir von der Voraussetzung aus: die statischen und propädeutischen Grundsätze »der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung der preussischen Realschulen vom Jahre 1859« stehen fest, die dadurch bedingte Auswahl des Unterrichtsstoffs für die Realschule überhaupt, die Vertheilung desselben auf die einzelnen Classen nebst der jedem Object für jede Classe zugestandenen Stundenzahl, endlich die zu erreichenden Ziele in den einzelnen Lehrgegenständen und Classen sind im Folgenden für uns nicht discutabel. Wir bewegen uns also in festen Grenzen und suchen allein die Frage zu beantworten: Welche Massregeln macht die Rücksicht auf Kraft und Zeit des Zöglings innerhalb dieser Grenzen erforderlich?

B.

4. Die Concentration auf dem Gebiete des Realschulunterrichts verlangt darnach: 1) Einheit in den Grundlagen; 2) Einheit des gesammten Unterrichts, daher Vermeidung alles dessen, was dieselbe stört; 3) Sammlung von Kraft und Zeit des Zöglings, daher Beseitigung dessen, was dieselben zersplittert.

In den auch heute noch für Gymnasien und Realschulen geltenden Bestimmungen des Ministerial-Rescripts vom 24. October 1837 (Dienst-Instruction für Directoren und Lehrer) wird das Zugeständniss gemacht, dass den Gymnasien ihre Aufgaben ungemein erschwert werden dadurch, dass ihnen fortwährend zur Aufnahme in die unterste Classe Knaben zugeführt werden ohne die erforderlichen Elementarkenntnisse oder ohne das nöthige Mass körperlicher und geistiger Energie. — Auch heute noch ist solche Ungleichmässigkeit in der Vorbildung bei Realschulen nicht völlig und überall beseitigt. Ist aber die Grundlage, auf welcher gebaut werden soll, bei verschiedenen Schülergruppen eine verschiedene, so ist es unmöglich die Gesammtheit der Schüler gleichmässig auch nur in einer Classe fortzuführen; der Bau muss misslingen. Es muss daher die Verschiedenheit

entfernt und eine Einheit der Grundlage gewonnen oder Gleichheit der Vorbildung durchaus verlangt werden.

Es herrscht wohl jetzt so ziemlich Einverständniss darüber, dass es ebenso sehr im Interesse der Realschulen (aller höheren Schulen) wie in dem der Elementarschulen selbst ist, wenn man die letzteren nicht mehr als vorbereitende Anstalten für die erstere betrachtet und anwendet.

Besondere Vorschulen haben sich jetzt den meisten preussischen Realschulen (und höhern Lehranstalten) als organische Bestandtheile angefügt. Damit ist freilich noch nicht ausgeschlossen, dass einzelne Schüler in die Sexta eintreten, welche auf anderem Wege vorbereitet worden sind. Dieser ausnahmsweise vorkommende Vorgang wiederholt sich indess auch bei allen anderen Classen.

Die daraus erwachsende Unzuträglichkeit möglichst zu verringern, und damit auch ferner in allen folgenden Classen eine gleiche Vorbereitung bei allen Schülern zu Grunde liege, giebt es nur ein sicheres Mittel, das ist: strenge Innehaltung der Anforderungen bei der Aufnahme und Versetzung*). Wenn dadurch das ungleichartige Gemenge der ewig Kommenden und Gehenden in jeder Classe nach Möglichkeit ausgeglichen wird, so bleibt immer noch eine unvermeidliche Ungleichheit der Schüler, die nämlich, dass sie zu dem gleichen Unterrichte ihre verschiedenen Persönlichkeiten darbringen.

5.

Wenden wir uns zur zweiten Bedingung der Concentration, zur Erzielung der Einheit im Unterrichte, daher Vermeidung alles dessen, was dieselbe stört. Was heisst Einheit des Unterrichts? Die Einheit ist nothwendig in dem Zweck desselben enthalten, und als solchen haben wir die Erziehung oder Bildung oder bestimmter das Hervorbringen eines vielseitigen, gleichschwebenden Interesse oben erkannt. Auf der Realschule (wie auf allen Erziehungsschulen) soll man von vielen, scheinbar getrennten, Puncten zugleich oder in kurzen Fristen nach einander den Unterricht beginnen; jeder Punct wird mög-

*) Circular-Rescript vom 24. October 1837: Versetzung muss nicht nach einzelnen, sondern nach allen Lehrgegenständen erfolgen. — Unterrichts-Prüfungs-Ordnung von 1859: keine unzulässige Nachsicht bei Aufnahme und Versetzung!

lichst unabhängig von den anderen in helles Licht gestellt. Durch mehrmalige Wiederkehr zu denselben Puncten tauchen in dem Zöglinge Verbindungen, Verknüpfungen, Gruppirungen von Gedanken auf; die Vorstellungen erscheinen in vorgeschriebenen Reihen, Ordnungen, Classen, neben und ausser einander; es bilden sich Gruppen von Einsichten und Kenntnissen in dem ganzen Gedankenkreise des Zöglings, und diesen folgen allmählich höhere Verbindungen und Einheiten. Darüber aber gehen Jahre hin. Realschule und Gymnasium zählen die meisten Lehrjahre; sie nehmen also die längste Zeit in Anspruch, um überall die höheren Verbindungen zu erzeugen. Aus der buntesten Mannichfaltigkeit und Vielheit geht die Bewegung aufwärts zur Einheit, wofern nur der Schüler sich nicht erlaubt vor beendeter Lehrzeit davon zu gehen. Jede erziehende Schule, auch die Elementarschule, durchwandelt diesen Weg. Auf diese Einheit zielt Alles hin.

In anderer Ausdrucksweise können wir sagen: der organische Leib des Zöglings bildet ein einheitliches, untheilbares Ganzes; seine geistige Anlage soll in ganz analoger Weise zu einem einheitlichen organischen Ganzen vor- und ausgebildet, entwickelt werden, und endlich soll dieser geistige Organismus in Harmonie, in voller Uebereinstimmung mit dem leiblichen, in dem einen leiblich-geistigen Individuum die besondere Persönlichkeit zur Ausprägung bringen.

Sind demgemäss — wie selbstverständlich — auch die Unterrichts-Gegenstände in ihrem Nacheinander und Nebeneinander so ausgewählt und abgegrenzt, und werden sie im Unterricht selbst so dargereicht und behandelt, dass sie dem besagten Zweck möglichst vollständig entsprechen, so kann auch in ihnen eine einheitliche organische Gliederung erkannt werden, und jener subjectiven organischen Einheit des Zöglings entspricht hier eine objective Einheit des Unterrichts.

Der Hindernisse, welche dieser Einheit im Wege stehen, giebt es aber gar viele. Treffend und ausführlich hat sie Herbart dargelegt in der Abhandlung: »Pädagogisches Gutachten über Schulclassen und deren Umwandlung nach der Idee des Herrn Regierungsrath Graff« 1818; und in der folgenden Zeit sind dieselben oft und vielfach von verschiedenen Gesichtspuncten aus von einer grossen Zahl von Schulmännern erörtert worden, z. B. von Scheibert (wie erzieht man Lehrer-Collegien? Pädagogische Revüe). Wir können uns

daher in unserer Betrachtung derselben auf das kleinste Mass beschränken.

Der Unterricht in der Realschule ist ein doppelt zusammengesetzter; das Nacheinander in den verschiedenen aufsteigenden Classen und das Nebeneinander der verschiedenen Unterrichtsobjecte jeder einzelnen Classe machen ihn zu einem solchen. Nun schwindet die Einheit des Unterrichts dahin, 1) wenn der Unterricht je einer Classe als loses Conglomerat einzelner Unterrichtsobjecte und nicht als einheitliches, organisches Ganzes sich erweist; 2) wenn der Unterricht in der nächst höheren Classe nicht genau da anhebt, wo er in der vorhergehenden Classe verlassen wurde; 3) wenn dasselbe Object in verschiedenen Classen in abweichendem, wohl gar widersprechendem, Sinne behandelt wird (z. B. Mathematik); 4) wenn derselbe, verschiedenen Lehrfächern angehörende Stoff von verschiedenen Lehrern nach ententgegengesetzten Principien zur Darstellung kommt (z. B. zwei Sprachen, Lehre von Casus, modus oder tempus u. s. w.); 5) wenn hingearbeitet wird auf Kenntnisse und Fertigkeiten um ihrer selbst willen; 6) wenn man einzelne, bestimmte Partieen in einem oder in mehreren Unterrichtsfächern zu sehr hervorhebt, welche dem Gleichgewicht der mannichfaltigen Interessen schädlich sind (z. B. bestimmte Sprachen oder gewisse Partieen der Sprachstudien).

Wir verbreiten uns über das erste Hinderniss zunächst etwas ausführlicher.

Der Unterricht in einer Classe soll kein loses Conglomerat der einzelnen Unterrichtsobjecte sein, sondern als einheitliches organisches Ganzes dem Schüler entgegentreten. Der gleichzeitig zu behandelnde Stoff in den verschiedenen Unterrichtsfächern ist daher so zu ordnen, dass in dem Verschiedenartigen eine innere Beziehung zu erkennen, und dass neben einander nur möglichst Verwandtes zugleich auftritt.

»Wenn man auf gewissen Lehrplänen« sagt Stoy (Encyklopädie S. 68) »zu einer Zeit neben einander findet Geschichte des Mittelalters, Lectüre des Herodot, Geographie von Amerika, deutsche Litteratur seit Lessing, so muss man freilich noch froh sein, wenn die Jugend nach altem Brauch um einige dieser Gaben nahezu sich nicht kümmert und, mit ihrem Interesse abschliessend, in irgend einer Gegend des Unterrichtsfeldes eigenmächtig sich anbaut. Aber, wer möchte das einen gesunden Zustand nennen?«

In solchem Nebeneinander ist offenbar keine innere Beziehung zu entdecken. Einige Bemerkungen, wie solche innere Beziehungen herzustellen sind, werden aber leicht zu machen sein*). Man bringe die Lectüre mit dem Gange des Geschichtsunterrichts in Uebereinstimmung; bei der Wahl der Schul- und Privat-Lectüre im Deutschen wie in anderen Sprachen nehme man Rücksicht auf die übrigen Fächer (z. B. Naturwissenschaft, Mathematik). Für die deutschen Aufsätze hole man nicht bloss aus der sprachlichen Lectüre, sondern auch aus den verschiedensten anderen Gebieten, z. B. den Naturwissenschaften, der Religion, der Geschichte und Geographie, den gewonnenen Stoff herbei. Da die Geographie nach Herbart eine associirende Wissenschaft ist, so kann sie recht wohl eine Verbindung zwischen mathematisch-naturwissenschaftlichen und historischen Fächern herstellen. Dass dem Schüler beim Zeichnen die mathematischen Grundlagen zum Bewusstsein gebracht werden, und in Prima die Behandlung der Physik eine vorzugsweise mathematische sei, bedarf kaum einer besonderen Erwähnung.

Ebenso wichtig ist, dass in allen sprachlichen Lectionen Uebereinstimmung erzielt werde in den grammatischen Grundlehren und Bezeichnungen, und bei der Besprechung sprachlicher Erscheinungen das Verwandte und Entgegengesetzte hervorgekehrt werde; dass in den Naturwissenschaften dem Schüler schon früh eine deutliche Vorstellung von dem Ineinandergreifen aller naturwissenschaftlichen Disciplinen erwachse (Erläuterungen zur Prüfungs-Ordnung S. 16), und endlich in allen mathematischen Partieen (Rechnen eingeschlossen) dieselben Principien, Grundanschauungen, Erklärungen der einfachsten Begriffe und Bezeichnungen walten.

Wir haben das erste Hinderniss abgesondert betrachtet, weil es weniger als die fünf anderen der oben genannten Hindernisse auf eine gemeinsame Quelle hinweist. Diese letzteren nämlich alle sind vorzugsweise zurückzuführen auf die Persönlichkeit der Lehrer, auf den grösseren oder geringeren Mangel an Einheit im Lehrer-Collegium. Darüber nur folgende Andeutungen:

Der erziehende Unterricht beansprucht von dem Lehrer ausser einem gründlichen, klaren Wissen des Unterrichtsstoffes, noch

---

*) Erläuternde Bemerkungen zur Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung. Stoy, Encyklopädie, und Herbart, Pädagogik.

ein zweites, davon ganz unabhängiges Erforderniss, nämlich theoretische und praktische pädagogische Bildung. — Vorbereitungs-Anstalten (Seminarien) fürs höhere Lehramt giebt es bis dahin nur wenige, und diese wenigen sind nicht allen Candidaten zugänglich. Daher Mangel an Anregung auf der ersten Stufe; daher ist vielleicht theilweise ein Mangel an Interesse für diesen Gegenstand zu erklären. — Nun ruht aber ausserdem die Pädagogik als Wissenschaft auf den Schultern der Philosophie. Die Ethik bestimmt ihren Zweck, und Psychologie reicht ihr die Mittel dazu dar. Die Pädagogik ist daher von dem Kampfe der philosophischen Systeme abhängig, und das ist für die Uebereinstimmung pädagogischer Grundsätze sehr misslich. Denn es ist sehr wohl möglich, dass ein Lehrer-Collegium aus Männern besteht, die alle in die Pädagogik theoretisch und praktisch eingeweiht sind, aber es ist an keine Einigung ihrer pädagogischen Thätigkeit zu denken, weil in ihren philosophischen Principien Widerstreit herrscht; dann fehlt die unerlässliche Grundlage pädagogischen Zusammenwirkens und damit Einheit im Unterricht.

Dieses Hinderniss ganz zu beseitigen ist jedenfalls eine schwere, wenn überhaupt mögliche Aufgabe.

Auch die rechte Collegialität unterstützt wesentlich die so nothwendige einheitliche Zusammensetzung des Lehrer-Collegiums. Nur muss diese Collegialität, um die wahre zu sein, nicht bloss in dem äusserlich freundlichen Einvernehmen der Lehrer unter einander bestehen, sondern darin, dass die Collegen sich bestreben einander gegenseitig zu fördern und zu stützen in ihrem Beruf und alle Sonderinteressen dem gemeinsamen einen Zweck unterordnen und aufopfern. Nur dann wirkt die Mehrheit wie ein Mann nach dem einen Ziele.

Gäbe es nun eine Schule von der Art, dass alle Glieder ihres Lehrer-Collegiums übereinstimmten nicht bloss in dem Zweck des erziehenden Unterrichts, sondern auch in den pädagogischen Principien, und wären alle gleichmässig beseelt von dem Geiste rechter Collegialität und ebenso durchdrungen von der Wichtigkeit und Hoheit ihres Berufs, so könnten diese durchaus nicht einen Unterricht ertheilen wollen, der nur auf Kenntnisse und Fertigkeiten gerichtet ist. Das in den Prüfungen abfragbare Wissen, um gewissen Anforderungen des Staats und künftigen Berufs zu genügen, würde ihnen nicht als die höchste Aufgabe des Unterrichts vorschweben, vielmehr würden sie — mit der Prüfungs-

Ordnung der Realschulen von 1859 — daran festhalten, »dass es vorzüglich auf die allgemeine Ausbildung des wissenschaftlichen Vermögens zu klarer Erkenntniss und bewusstem Verfahren, mehr auf selbstständige Verarbeitung des Stoffs, als auf gedächtnissmässige Aneignung desselben und nicht sowohl auf die Regel selbst als auf die Fertigkeit in ihrer Anwendung ankommt«.

Der Arnsberger Regierungsrath Graff hat im Jahre 1818 einen Vorschlag zu einer verbesserten Einrichtung der Schulen gemacht, — worauf sich das schon mehrfach citirte Gutachten Herbart's bezieht, — der auch heute noch an seiner hohen Bedeutung Nichts verloren, und wonach das Classenlehrersystem einfach wegfallen sollte beim erziehlichen Unterricht.

Graff denkt sich einen Lehrer und Erzieher, der im Stande ist den gesammten Unterricht der ihm bei ihrem Eintritt in die unterste Schulclasse (Sexta) übergebenen Schüler bis zur Vollendung ihres ganzen Schulcursus zu übernehmen. Dieser Lehrer ganz allein führt seine Schüler durch das ganze Gebiet des Schulunterrichts von Anfang bis zu Ende. An einem solchen Lehrer kann sich die Jugend emporranken; in ihm tritt ihr die Bildung, welche sie erstreben soll, gleichsam persönlich gegenüber. In seiner Persönlichkeit verkörpert sich die Einheit des Unterrichts. Dass diese Idee an sich sehr schön, theoretisch richtig, aber praktisch unausführbar ist, hat Herbart in seinem Gutachten ausführlich dargelegt.

Aber dennoch eröffnet diese Idee der unerlässlichen Mehrheit von Lehrern, die nach einander und neben einander wirken, einen neuen Weg, um sich dem Ideale der Unterrichts-Einheit zu nähern. Wenn die individuelle Unvollkommenheit des Menschen zu der Erkenntniss drängt, dass das vorhin erwähnte Ideal (in einer Person) unerreichbar ist, so fragt sich: ist nicht eine Annäherung an dasselbe möglich? Diese ist geboten in der zweckmässigen Verbindung von Fachlehrer-System und Classenlehrer-System. — Denn es ist ja offenbar, dass der erziehende Unterricht der Realschule in seinen unteren Stufen für die oberen vorbereitet. Umfasst nun diese obere Stufe die Classen Secunda und Prima, so kann es sich nur in diesen Classen um wissenschaftliche Behandlungsweise des Lehrstoffs handeln.

Darum regiere in den höchsten Classen die Gelehrsamkeit (das Fachsystem), in den unteren die Pädagogik (Classenlehrersystem), nämlich hauptsächlich: denn unpädagogische Lehrer

können in den höhern Classen ebenso wenig gute Wirksamkeit üben wie unwissende in den untern. Darnach würde der Plan in Kürze dieser sein: Bis Tertia eingeschlossen herrsche das Classenlehrersystem. Der Classenlehrer von Sexta unterrichte in allen Lectionen, mit Ausnahme der technischen Fertigkeiten, ja Ostendorf will, dass auf den unteren Stufen, VI und V mindestens, Zeichnen, Geographie, Naturgeschichte und Turnen in eine Hand gelegt werden wegen ihrer sehr nahe liegenden Vereinigung*). In Quinta sei es ganz ähnlich, wenn nicht besondere Gründe dafür sprechen dem Fachlehrer Naturgeschichte und Rechnen zu übergeben. In Quarta und Tertia übernehme der Fachlehrer die Naturgeschichte, Mathematik und Rechnen sowie Englisch in der letzteren Classe. Alle übrigen Lectionen, mit Ausnahme der technischen, werden dem Classenlehrer vereint überwiesen. Dass der Religions-Unterricht durch den Classenlehrer ertheilt werde, ist im Hinblick auf den Zweck des erziehenden Unterrichts selbstverständlich. — Wollten wir nunmehr auch der Graff'schen Ansicht Eintritt gestatten, so wäre der Vorschlag gerechtfertigt (wie er auch zum Theil bis heute ausgeführt wird) jeden der vier Classenlehrer, unter Voraussetzung tüchtiger geeigneter Kräfte, mit seinen Schülern von Sexta bis Tertia aufsteigen zu lassen. — Endlich ist auch beim Fachsystem darauf zu achten, dass in den beiden oberen Classen nicht so viel Lehrer unterrichten, wie der Lectionsplan Objecte nachweist. Es bleibe auch hier Princip (Vorschrift nach Rescript vom 24. October 1837) die verwandten Fächer in beiden Classen einer Hand anzuvertrauen.

Mag es nun sein, dass die Lehrer unserer höheren Schulen auf der Universität vorherrschend als Fachmänner für ihren Beruf vorbereitet werden, so lassen sich doch von der Zukunft Einrichtungen erwarten, welche den besagten Schulanstalten ebenso tüchtige Classenlehrer wie Fachlehrer zuführen. — Sicherlich aber ermangeln wir noch der Vorbereitungs-Anstalten, um die Candidaten des höhern Lehramts in theoretischer und praktischer Pädagogik auch für die Realschule würdig auszustatten, und damit fehlt der Realschule auch ferner noch ein besonderer, durchgebildeter Realschullehrerstand. — In kurzer Rückschau haben

*) Pädagogisches Archiv von Langbein, XIII. Bd., 1871, S. 577; nur misslich, dass sich wenig Lehrer finden werden, welche alle diese Fächer vereinigen!

wir darnach als Mittel zur Erzielung der Einheit des Unterrichts erkannt die organische Gliederung der einzelnen Unterrichtsobjecte in jeder Classe, eine solche Zusammensetzung des Lehrercollegiums, welche auf Grundlage rechter Collegialität und gemeinsamer pädagogischer Ueberzeugung ein einheitliches Wirken ermöglicht, eine zweckmässige Verbindung des Classenlehrer- und Fachlehrer-Systems und endlich einen pädagogisch tüchtig vorgebildeten Realschullehrerstand.

6.

Als dritte Bedingung der Concentration haben wir zu betrachten: die Sammlung von Kraft und Zeit des Zöglings, daher Beseitigung dessen, was dieselben zersplittert*). — Was Zersplitterung von Kraft und Zeit eines Schülers bedeute, das wird uns recht anschaulich, wenn wir uns vorstellen, wie Vielerlei in einem Tage neben einander betrieben werden soll, — möglicher Weise 6 ganz ungleichartige Gegenstände. Die zur Arbeit in Schule und Haus bestimmte Zeit wird in kleinere Theile getheilt, damit jedem Gegenstande ein Theil gewidmet werden könne; und das Ganze der Schülerkraft muss sich in Bruchtheile zerlegen, um jedem Lehrstoff einen Theil zuwenden zu können. Noch mehr! Der Normalplan der preussischen Realschulen weist unmittelbar keine Zersplitterung auf. Aber bei den 12—16 Unterrichtsgegenständen kann keinem Fach eine grosse Zeit zugewendet werden. Mehrere Fächer gehen mit zwei wöchentlichen Stunden durch den ganzen Schulcursus und schrumpfen zuletzt vielleicht zu einer einzigen zusammen. Daher können die Vorstellungen keine Macht werden im Geist und keinen zweckentsprechenden Einfluss gewinnen. Die langsamen Fortschritte rauben auch dem Schüler endlich Lust am Lernen und das ganze Interesse am Stoff. Man braucht sich kaum auszumalen, wie oft an einem Tage der verschiedenartige Unterricht in der Schule die Aufmerksamkeit des Schülers unterbricht, den Gedankenfaden abreisst und seine Gemüthslage umstimmt, und wie sich dies zu Hause beim Arbeiten für den nächsten Tag in gleicher Weise fortsetzt und die Zersplitterung verdoppelt. — Wie ganz anders würde es sein, wenn der Schüler seine ganze Kraft einem Gegenstande oder wenigstens einem kleineren Kreise von Gegenständen

*) Kern, Concentration, Mühlheimer Programm 1863, S. 14.

zuzuwenden hätte! Es ist also wichtig Mittel der Heilung zu finden.

Zu dem Ende hat man immer von Neuem den Vorschlag gemacht, ein Unterrichtsgegenstand müsse den Mittelpunct (Centrum) der ganzen Schulthätigkeit bilden, auf ihn vorzugsweise der Fleiss verwendet, und der Schüler angehalten werden in ihn sich zu vertiefen*). — Wir haben schon früher angeführt, wie bei diesem Streben die sonderbarsten Dinge zum Vorschein gekommen sind, und fast jeder Lehrgegenstand irgend einmal für wichtig genug gehalten worden ist, um diesen Mittelpunct einzunehmen.

Nunmehr können wir es aussprechen, dass nach unserer ganzen Darlegung ein solcher Mittelpunct nicht bloss nicht nothwendig, sondern überhaupt gar nicht vorhanden sein kann, wie ja auch die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung für Realschulen sagt: »Die Frage nach einem wissenschaftlichen Mittelpuncte des Lehrplans der Realschule sei von geringer Bedeutung«. Denn wäre er vorhanden, so würde zwar die Zersplitterung auf das geringere Mass herabgehen, aber wie stände es mit dem vielseitigen, gleichschwebenden Interesse, welches der Unterricht hervorbringen soll? mit der Vertiefung in den einen Gegenstand würde eine Einseitigkeit eintreten, welche pädagogisch ebenso nachtheilig wie die Zerstreuung wäre. Und die Erziehungsschule würde zu einer Fachschule sich gestalten. Umgekehrt ist das Verhältniss bei dem, dessen Erziehung vollendet ist, beim Mann. Ist bei ihm der Zweck des Unterrichts wirklich erreicht, so kann er das Dichterwort befolgen: »Im kleinsten Puncte die höchste Kraft«, ohne Gefahr zu laufen einer gefährlichen, sittlichen Einseitigkeit sich zuzuwenden.

[In Betreff des Centrums mögen noch folgende Bemerkungen Platz finden:

Nagel in Schmid's Encyklopädie Bd. I, S. 850 sagt: »Die Realschule hat neben der Sprache noch einen zweiten Kern, nämlich die Mathematik«. — Lattmann, Reorganisation des Realschulwesens und Reform der Gymnasien sagt: »Wir lehren Eins,

*) E. Lasker (J. Rodenberg, Rundschau, S. 405) sagt: »Mir wird die Wahrnehmung bestätigt, dass in dem Herumsuchen nach einem möglichst vollständigen Schulplan, in der wiederholten Ausdehnung des Lehrstoffs, der Unterricht sich verflacht, das Wissen und der Bildungsgrad der Schüler sich verringert«.

Lateinisch und Griechisch«; nachher findet sich aber, dass die Mathematik noch da ist und weder ausgestossen noch in einen äussern Kreis verwiesen werden kann; sie wird also zugelassen in den Kern, als »integrirender Theil des Alterthums«. — Schacht, Programm der Elberfelder Realschule von 1874, S. 11 sagt: »Wie oft der Lehrplan (nach der bestehenden Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung) wegen des mangelnden Centrums und wegen zu grosser Mannichfaltigkeit getadelt worden, ist bekannt. Und dennoch lässt sich das Centrum in demselben leicht schaffen, ohne ihn gänzlich umzugestalten. Es ist meine feste und durch Erfahrung bewährte Ueberzeugung, dass in unserm Lehrplan das Lateinische das sprachliche Centrum bilden muss«. Nach Schacht giebt es also wenigstens zwei Centra. — Und weiter sagt Schacht: »Zu dem Ende ist in Prima leicht folgende Aenderung zu machen: von 14 Stunden welche im Ganzen der Naturwissenschaft, Mathematik und Zeichnen zufallen, lassen sich unbedenklich 2 Stunden abnehmen und dem Lateinischen hinzufügen u. s. w.«. Wie kommt Herr Schacht zu diesem unbedenklich? wir erwiedern ihm entschieden, hoffentlich in Uebereinstimmung mit vielen andern Collegen, solche Massnahme ist nicht bloss bedenklich, sondern ganz ungerechtfertigt, weil unbegründet*). — Für uns giebt es nach dem Bisherigen unter den Lehrgegenständen beim Realschulunter-

*) Dr. Siedler (Langbein, Archiv 1873, S. 658 und 666) lässt sich also aus: »Es muss von vorn herein dagegen Einspruch erhoben werden, dass ein bestimmter Gegenstand das Centrum des gesammten Unterrichts bilden solle, da dies nur auf Kosten der allgemeinen Bildung geschehen würde, welche darunter leiden müsste«; — und a. a. O.: »Ungeachtet aller Vorzüge der lateinischen Sprache und ihrer geistbildenden Kraft können wir sie doch nicht als eigentlichen Mittelpunct des sprachlichen Studiums überhaupt ansehen, sondern diesen bildet, wenn man dies überhaupt noch Concentration nennen darf, die Wechselwirkung der in lebendige Beziehung zu einander gesetzten Sprachen und die dadurch gewonnene Spracherkenntniss. — Hierdurch wird nicht ausgeschlossen, dass die lateinische Sprache die Grundlage und den Mittelpunct der grammatischen Seite des sprachlichen Unterrichts sein muss. Wenn dennoch Einige sogar als Mittelpunct das Lateinische genommen wissen wollen, so haben die Organisationen dieser Anstalten in der neuesten Zeit dies als praktisch unausführbar nachgewiesen«. — »Auf der Realschule müssen zwar dem Zwecke derselben gemäss die modernen Sprachen überwiegen, also die Muttersprache, die französische und die englische; indess hat auch das Lateinische eine hohe, für die logische Bildung die höchste Bedeutung«.

richt keinen, der das Centrum einnehmen könnte; wenn man aber einmal im Suchen nach einem solchen sich gar nicht beruhigen kann, so sollte man sich wenigstens an der Volksschule ein Vorbild nehmen. Diese hat nach Bock (Schmid, Encyklopädie, Bd. I, S. 844) ein Centrum gefunden in dem idealsten, alle Gegenstände beherrschenden Lehrstoff — der Religion. Man ist darin einverstanden »das religiöse Element muss in der Gesammtlehrthätigkeit der Volksschule das beherrschende sein«. — Gäbe es unter allen Lehrgegenständen der Realschule einen von so eminent hervorragendem idealen Gehalt, dass er, ähnlich wie die Religion in der Volksschule, alle andern beherrschte, so wäre die Aufgabe gelöst. Verfasser kann aus eigener Erfahrung und Anschauung berichten, wie im Jahre 1848|49 zu Gütersloh in Westfalen ein neues Gymnasium mit einem ausgesprochenen christlich-germanischen Charakter entstand. Das germanische Christenthum sollte das beherrschende Centrum sein. Doch es zeigte sich bald, dass weder Christenthum noch Germanismus ihre centrale Wirksamkeit übten, weil beide nicht von aussen her sich hervorzaubern lassen. — Diese Ehre eines Centrums könnte aber nach unserer innigsten Ueberzeugung höchstens der deutschen Sprache, der Muttersprache, zufallen, mit ihrer Wortfülle, Bildungsfähigkeit, ihrem Reichthum an edlen Litteraturschätzen, diesem Eigenthum eines Volkes, dessen Gemüthstiefe, religiöse Innerlichkeit und philosophische Gedankenhoheit unübertroffen dasteht*). Natürlich gelangt man zu einer

*) Auch der Berliner Gymnasiallehrer-Verein hat in jüngster Vergangenheit dasselbe Thema discutirt. — E. Lasker sagt darüber (a. a. O., S. 406): »Und den letzten Probirstein lege ich an den Unterricht in der Muttersprache. Von dem reifen gebildeten Jünglinge dürfte man doch erwarten, dass er die grammatischen Regeln und sprachlichen Gewohnheiten geistig durchdringe, den Ausdruck schmiegsam und treffend handhabe, die Entwickelung und die bedeutendsten Werke der Litteratur übersichtlich kenne. Was in dieser Hinsicht unmittelbar durch den Gymnasialunterricht gewonnen wird, ist geradezu beschämend. Wer nicht durch glückliche Umstände, durch gebildeten Umgang oder durch Selbstthätigkeit ausserhalb der Schule sein Wissen erweitert hat, kommt vom Gymnasium unbeholfen im Ausdruck, unsicher in den Regeln, unbekannt mit den Werken unserer grössten Schriftsteller, zuweilen nicht einmal ausgerüstet mit den ersten Elementen, wie sie ihm in den fremden Sprachen eingeprägt sind«. — Jacob Grimm (Abhandlung über Schule, Universität, Akademie 1849 November) sagt: »Noch scheint die Zeit zwar uneingetreten, in welcher die classischen Sprachen auf der Schule da weichen müssen, wo die ein-

wirklich bewussten Kenntniss der eigenen Muttersprache, zur wahren Sprachbildung, nur dadurch, dass man sie vergleicht mit einer fremden Sprache, an welcher, die Kategorieen der Sprache, das Allgemeine und Besondere, Wesentliche und Unwesentliche der einzelnen Sprache klar hervorzutreten vermögen. Man stelle also Latein oder Französisch der Muttersprache als Gehülfin zur Seite. — Uebrigens hat Stoy (S. 68) alle Anhänger derjenigen Concentration, welche das Heil sucht in einem Centrum, durch Abschneiden ganzer Unterrichtsfächer oder durch Beschneiden einiger Lehrstoffe oder u. s. w., die pädagogischen Chirurgen oder Quacksalber genannt!!

Mit Recht haben gegen dies Verfahren schon viele Schulmänner geltend gemacht (auch Lattmann), dass das eigentliche Centrum nur der Schüler selbst sein könne; der Unterricht müsse so gestaltet sein, dass alle Lehrstoffe auf den einen Punct »die centrale Fassung der Persönlichkeit« hinwirkten, und durch gemeinsames Ineinandergreifen müssten sie von den verschiedensten Seiten auf das Individuum nach dem einen Ziele sich bewegen]*).

---

heimische einrückt; gleichwohl kündigen einzelne Vorboten diesen Rückzug an, wohin die öffentlichen deutschen Reden auf Universitäten bedeutend gehören. Entscheiden wird ihn erst, dass es unserm Volke künftig gelinge, eins und mächtig zu werden, und der deutschen Poesie ein ins Volk gedrungenes Drama zu Theil geworden sei, wie die Engländer in ihrem Shakespeare haben. Dann, glaube ich, wird der Augenblick herannahen, dass auch die deutsche Sprache dem ganzen Volke zu Fleisch und Blut gehe und nicht länger nur verstohlen und matten Niederschlags, sondern mit vollem Segel in alle unsere Bildungs-Anstalten bleibend einziehen darf. Dann kann jeder praktische Gebrauch der classischen Sprachen und alle Zurüstung darauf erlassen bleiben, ihr historisches Studium desto angestrengter und so zu sagen uneigennütziger betrieben werden«.

F. A. Wolff: »Zur höheren Bildung gehört vor Allem ein guter Unterricht in der Muttersprache«.

*) Zu vergleichen noch Stoy (Encyklopädie S. 69) »Da nun im Laufe der Jahre und auf den verschiedenen Stufen zwar nie die oberste Unterrichts-Aufgabe, wohl aber das geistige Bedürfniss und Vermögen sich ändern kann, so wird didaktischer Verstand verschiedene und wechselnde Mittel- und Beziehungspuncte von vorn herein erwarten und setzen. Es wechseln die Puncte, bleibend aber sind die in den Materien liegenden Gesetze und Ansprüche auf gegenseitige Beziehung. So kann der Unterricht kaum bezeichnender als unter dem Bilde einer Symphonie gedacht werden, in welcher zwar zu verschiedenen Zeiten einzelne Stimmen ton-

Für uns ist also das Nebeneinander verschiedener Fächer, eine Mehrheit gleichzeitig zu betreibender Lehrgegenstände, eine Forderung, ein Princip des erziehenden Unterrichts. Damit ist aber jede gleichzeitige Vielheit noch durchaus nicht gerechtfertigt. Um der Zerstreuung vorzubeugen, soll nicht zu Vieles neben einander getrieben werden; man soll dem Schüler das Neue nicht in zu kleinen vereinzelten Bruchtheilen darbieten und ihm nicht so verschiedenartige Stoffe gleichzeitig reichen, dass sie sich gegenseitig stören, schwächen oder wohl gar ganz aufheben. In den Erläuterungen der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung von 1859 wird nachdrücklich eine Concentration der Gegenstände des Lehrplans verlangt, bei welcher »die Mannichfaltigkeit als Einheit wirke und empfunden werde«.

Zur Sammlung von Kraft und Zeit des Schülers hat man nun schon längst Mittel erkannt in Folgendem: man betreibe die Unterrichtsgegenstände mehr nach einander als neben einander; man sammle in der Schule durch die Einrichtung des Stundenplans, man sammle zu Hause in den häuslichen Arbeiten.

Einige Andeutungen mögen auch hier genügen:

In Betreff des mathematischen Unterrichts können wir uns natürlich nicht damit einverstanden erklären, wenn man an manchen Realschulen die eine Hälfte der für jede Classe bestimmten Stunden der Geometrie, die andere der Arithmetik zuwendet. In den höheren Classen mag ein halbjähriger Wechsel zwischen beiden stattfinden, um der schädlichen Zersplitterung vorzubeugen; in Quarta dagegen, bei einjährigem Cursus, wo der mathematische Unterricht erst beginnt, bilde die Geometrie allein das mathematische Pensum, weil ihr unzweifelhaft vom pädagogischen Standpuncte aus die Priorität zukommt. Wenn dann in Tertia im ersten halben Jahre die Arithmetik betrieben, und das zweite Halbjahr auf die Beendigung der Planimetrie verwendet wird, so kann später der letztere Theil durch Wiederholung erweitert und vertieft werden.

Im Normalplan für die preussischen Realschulen sind keine besonderen Stunden festgesetzt für jede der beiden Stoffe Geographie und Geschichte; es ist also nicht verlangt, dass beide Fächer stets neben einander behandelt werden sollen. Es wäre

---

angebend voranschreiten, dann aber zurücktretend anderen Platz machen, endlich aber doch alle insgesammt zu einem grossen Strome harmonisch sich vereinigen«.

demnach kein Widerspruch, wenn man in Sexta mit der Geographie begönne und ihr allein die drei ausgesetzten Stunden zuwendete und in den folgenden Classen einen Wechsel halbjährig oder ganzjährig eintreten liesse.

Dem naturwissenschaftlichen Unterricht sind in den vier unteren Classen je zwei, in den beiden oberen je sechs wöchentliche Stunden zugewiesen. Kenntnisse, Uebung und Geschicklichkeit im Beobachten sollen darin erlangt werden. Aus mancherlei Gründen gebührt hier, für die vier unteren Classen, der Botanik die erste Stelle, namentlich für die Uebung im Beobachten; es wäre daher gewiss wünschenswerth den Unterricht in derselben in keinem Sommer von Sexta bis Tertia auf dem Lectionsplane zu vermissen. In Bezug auf die sprachlichen Lectionen hat die Circular-Verfügung vom 24. October 1837 sicherlich Recht, wenn sie in den beiden unteren Classen Latein und Deutsch in Zusammenhang gebracht wissen will, so dass beide »nicht neben einander in verschiedenen Stunden, sondern mit und nach einander in denselben Stunden behandelt werden«. Wegen der weiteren Vorschläge über den Wechsel von Nebeneinander und Nacheinander in den naturwissenschaftlichen Disciplinen für die oberen Classen sowie der sprachlichen Lectionen können wir auf Kern verweisen (Mühlh. Programm 1863). Derselbe ist auch ausführlich und gründlich den Einwürfen entgegengetreten, welche man gegen das Nacheinander der Lectionen vorgebracht hat (ebend. S. 15).

[Nach Kern nimmt unter den Naturwissenschaften für die beiden oberen Classen Physik die erste Stelle, Chemie die zweite, Naturgeschichte die dritte Stelle ein. Daher geht sein Vorschlag dahin; von den auf 4 Jahre vertheilten 6 naturwissenschaftlichen Stunden wöchentlich die Hälfte der Physik zu widmen, so dass diese 4 Jahre hindurch mit je 3 wöchentlichen Stunden betrieben würde; auf Chemie und Naturgeschichte wird in Secunda gleiche Zeit verwendet, nämlich 3 Stunden wöchentlich, ein Jahr lang, so dass beide Lehrgegenstände jährlich wechseln. Endlich in Prima bleibt Chemie beide Jahre hindurch mit 3 wöchentlichen Stunden. Obwohl wir mit dieser Ansicht und Anordnung uns in völliger Uebereinstimmung befinden, so haben wir uns doch darüber nicht weiter auslassen können, weil dies im Widerspruch stände mit unserer Voraussetzung uns innerhalb des Normalplans der Realschulen von 1859 zu bewegen. Aehnlich verhält sich's

mit folgendem Vorschlag desselben Autors: Man kann veranlasst sein die Frage zu erörtern, ob es zweckmässig sei, in den beiden oberen Classen wechselnd bald das Englische, bald das Französische mehr in den Vordergrund treten zu lassen und der jedesmal bevorzugten Sprache (von den 7 Gesammtstunden wöchentlich) 5 Stunden, der anderen zwei Stunden zuzuertheilen. Wie empfehlenwerth ein Zurücktreten des Französischen in Prima ist zu Gunsten des Englischen, ist so allseitig bekannt, dass es keiner weiteren Worte bedarf].

Die Sammlung von Kraft und Zeit des Zöglings soll ferner nach dem früher Gesagten in dem Lectionsplan ihren Ausdruck finden. Jüngere Schüler verlangen mehr Abwechselung als die erwachsenen; es wird nicht immer leicht sein jene nur eine Stunde lang bei demselben Gegenstande festzuhalten, während diese vielleicht zwei Stunden lang ihr Interesse demselben Stoff zuwenden; man wird daher bei den Schülern der unteren Classen mehr Wechsel verlangen müssen als bei denen der oberen. — Als Grundsatz wird auch hier gelten: Anschluss des Verwandten, das heisst, man wird ganz verschiedenartige entgegengesetzte Thätigkeiten auf einander folgen zu lassen möglichst vermeiden. Gegenstände, welche grössere Anstrengung und besonderes Nachdenken erfordern, wird man überall vorangehen lassen, obwohl es unmöglich ist darüber Regeln aufzustellen.

Sicherlich aber sind, schon aus äusseren Gründen, für die chemischen Lectionen, denen sich praktische Uebungen anschliessen, und für das Zeichnen in der Regel zwei auf einander folgende Stunden anzusetzen.

Wäre es möglich die für einen Tag etwa bestimmten 6 Stunden des Unterrichts auf 3 Fächer zu vertheilen, Vormittags zwei, Nachmittags eins, so würde man allerdings am besten für die Sammlung von Kraft und Zeit des Zöglings wirken. Dieser Wirksamkeit muss indess der Stundenplan sich möglichst zu nähern suchen. — Ist dies geschehen, so ist auch theilweise die Grundlage dafür gewonnen, dass in dem dritten Puncte, in den häuslichen Arbeiten, der Zersplitterung von Kraft und Zeit des Schülers vorgebeugt werde. Wie wichtig das Thema von den häuslichen Arbeiten ist, geht schon daraus hervor, dass die höchste Unterrichtsbehörde sich immer von Neuem veranlasst gesehen hat ältere Bestimmungen darüber wiederholt einzuschärfen und neue

hinzuzufügen*). Nur wenige Bemerkungen über den reichen Stoff. Erstens: jeder einigermassen einsichtige Lehrer wird darüber klar sein, dass in dem geistigen Verkehr des Lehrers mit den Schülern in der Lehrstunde der Hauptzweck des Schulunterrichts zu erreichen ist, woraus dann aber offenbar folgt, dass die Schüler in der Lehrstunde einerseits zur Freude an der Selbstthätigkeit angeregt, andererseits angeleitet werden zur Ergänzung des Schulunterrichts in zweckmässiger Weise zu Hause zu arbeiten.

Bleibt dies dem Lehrer immer gegenwärtig, so wird jedenfalls eine zu grosse Belastung der Schüler möglichst fern gehalten. Zweitens sagt Scheibert (Pädagogische Revue, Bd. 33, S. 7): »Je kleiner die Aufgaben, so sagen ganz richtig die beobachtenden Lehrer, desto schlechter haben die Schüler gelernt«. Man wähle daher nicht zu kleine Aufgaben, jedoch dem Alter und Standpunct der Schüler angemessen. Drittens: auf einen Arbeitstag darf eine nicht zu grosse Zahl von Arbeiten fallen. 4) Die festgesetzte häusliche Arbeitszeit darf nicht ganz auf die Schularbeiten verwendet werden; es muss noch Zeit übrig bleiben für die freie Selbstthätigkeit des Schülers und zur Erholung desselben, damit die natürliche Munterkeit, der jugendliche Frohsinn keine Beschränkung erfahre.

C. Die Concentration des Unterrichts in ihrer allgemeinsten Bedeutung.

Wir haben den Begriff der Concentration für unsern Zweck in dem Sinne behandelt, wie er sich uns als Theil der Disposition des Unterrichts ergeben hatte. Es ist aber offenbar, dass man diesen Begriff auch ausdehnen, erweitern kann, indem man die Lehre von der Concentration verwendet auf das Nebeneinander und Nacheinander der Lehrstoffe, auf die Statik und Propädeutik der Unterrichtsstoffe. Somit erweitert sich zunächst die Lehre von der Concentration zu dem, was von uns oben als die Lehre von der Disposition bezeichnet worden ist. Aber auch hiermit hat der Umfang des Begriffs Concentration noch nicht seine grösste Ausdehnung gewonnen.

---

*) 1) Ministerial-Rescript vom 24 October 1837. — Instructionen für Directoren und Lehrer am Gymnasium Nr. 5 2) Circular-Verfügung vom 20. Mai 1854. 3) Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung für Realschulen von 1859, S. 78. 4) Ministerial-Rescript vom 14. October 1875. (Red.)

Wenn überhaupt die Didaktik, als ein Theil der Pädagogik, die Grundsätze aufstellt, nach welchen der Unterricht geregelt werden soll, und daher in Betracht zieht: a) die Materie des Unterrichts, b) die Form des Unterrichts, welche letztere sich wiederum in 1) Lehre von der Disposition und 2) Methode des Unterrichts zerlegt —; so ist klar, dass jede Realschul-Didaktik sich derselben Aufgabe unterziehen muss, d. h. sie hat eine solche Gestaltung des Unterrichts zu erzeugen und darzulegen, welche nach Stoff, Disposition und Methode dem Realschulzweck entsprechend ist. Nun kann unzweifelhaft der Concentration Raum gegeben werden beim Unterricht in Beziehung auf: a) die Materie, b) die Disposition, c) die Methode des Unterrichts, und in diesem umfassendsten Sinne ist die Aufgabe der Concentration des Realschul-Unterrichts identisch mit der Aufgabe der Realschuldidaktik.

In diesem weitesten Sinne spricht die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung für Realschulen von 1859 den Begriff Concentration an, indem sie sagt (S. 75): Die Concentration liegt in der durch den Zweck der Schule gebotenen bestimmten Begrenzung der Lehrgegenstände nach Inhalt und Umfang, in ihrem lebendigen Ineinandergreifen, in der richtigen Aufeinanderfolge der Objecte und Pensen und in der von wissenschaftlichem und pädagogischem Sinn getragenen Methode des Unterrichts«. Auch Geffers hat in ähnlicher Weise den Begriff Concentration gefasst*).

Es kann uns nicht einkommen die Lehre von der Concentration des Unterrichts in diesem umfassendsten Sinne auch nur mit einigen Strichen skizziren zu wollen.

Doch mögen einige Bemerkungen dazu zum Schluss ihren Platz finden. Betreffs der Materie des Unterrichts hat man oft die grosse Zahl und Mannichfaltigkeit der Unterrichtsstoffe der Realschule als die Wurzel alles Uebels getadelt. Aber, so fragt man, ist diese Zahl früher geringer gewesen in der Realschule, ja an den Gymnasien, als jetzt, und wenn sie damals nicht geschadet, wie sollte sie es jetzt thun?!! Genauer betrachtet, ist es nicht die grosse Zahl der Unterrichts-Gegenstände an sich, sondern der in jedem einzelnen bis zum Ueberfluss gewachsene Reichthum, welcher drückend und beschwerend wirkt. Und

*) Schmid's Encyclopädie, Bd. I, S. 852. Concentration des Unterrichts in den Gymnasien.

es ist kein Widerspruch, dass das, was im Gebiete der Wissenschaft sonst als Grund gerechter Freude erscheint, im Schulkreise Gegenstand begründeter Klage wird. — Mit Recht sagt daher die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung von 1859 S. 75: »Nur in der Beschränkung ist Vertiefung und gründliche Aneignung möglich«, und »Weniges, gründlich betrieben, weckt bei der Mehrzahl der Schüler unfehlbar ein nachhaltiges Interesse, während die Ueberschüttung mit Vielem auch bei den fleissigen ein todtes Wissen zur Folge hat«.

Auch auf geistigem Gebiete kommt es ebenso wenig, wie bei der leiblichen Ernährung auf die Masse des Stoffs an. — Die neuere Physiologie hat — nach J. Liebig's Vorgang — die zur Ernährung nothwendigen Nahrungsstoffe in drei Gruppen zerlegt, Salze, Respirationsstoffe, Proteïnstoffe (Eiweissartige Körper), so dass die letzteren, die Proteïnstoffe, den ersten Rang einnehmen, und gleichzeitig festgestellt, dass verhältnissmässig nur ein geringer Raumtheil Stoff zur Ernährung eines jugendlichen Organismus verlangt wird. Aehnlich ist es auf geistigem Gebiet, und es gilt auch hier, in jedem Nahrungsmittel, d. h. in jedem Unterrichts-Gegenstand, vor Allem das Proteïn zu entdecken und zu verabreichen. Wie die Lehre von der Concentration sich zur Disposition des Unterrichts stellt, haben wir früher an einem Theil ausführlich darzulegen gesucht. Es mag hier nur noch auf zwei Puncte hingewiesen werden. Es ist ungemein wichtig für die Gestaltung des propädeutischen Theils der Disposition des Unterrichts, ob man nach Ostendorf's Vorschlag den fremdsprachlichen Unterricht in Sexta mit Französisch beginnt und erst in einer späteren Classe Latein, oder umgekehrt. Es ist von ausserordentlichem Einfluss auf den statischen Theil der Disposition, ob man das Latein ganz ausschliesst vom Lehrplan der Realschule, wie Manche wollen, oder ob man das Latein als Centrum hinstellt, wie Schacht, oder ob man dem Latein die Stellung anweist, wie die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung von 1859.

Was endlich die Methode des Unterrichts anlangt, so darf behauptet werden, dass im Allgemeinen jede Lehrkraft der Concentration fähig ist, ja die überall gesuchte Concentration kann nur fruchtbar werden ganz allein durch den Lehrer selbst; der

Lehrer ist oder sei, wie wir früher erörtert, nach Graff's Idee, die lebendige Concentration.

Allerdings betont mit grösstem Recht die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung von 1859 (S. 77) wie auch die Circular-Verfügung vom 24. October 1837: »Die Methode des Lehrens ist nicht Gegenstand einer Vorschrift«, weil sie am wirksamsten ist als persönliche Eigenschaft, und vom wissenschaftlichen Fortschritt des Lehrerstandes abhängt. — Aber dies schliesst keineswegs aus Betrachtungen darüber anzustellen, in welchem Verhältniss sich die Kunst des Unterrichtens zur Lehre von der Concentration befinde. Unsere wenigen Bemerkungen dazu sollen indess mehr Andeutung als Ausführung sein.

Die Gymnasien besitzen in Hinsicht auf Didaktik und Methodik eine althergebrachte Praxis und eine grösstentheils darauf gegründete Tradition. Den Realschulen fehlt gegenwärtig noch eine solche; sie soll sich erst gestalten. Alle höheren Lehranstalten gemeinschaftlich ermangeln aber bis jetzt einer hinreichenden Anzahl von pädagogischen Seminarien, wodurch allein es ermöglicht werden kann einen Nachwuchs von Candidaten fürs höhere Lehramt zu gewinnen, welcher sich ebenbürtig an die Seite des in seiner Weise durch pädagogische Gewandtheit und Geschick sich schon lange vortheilhaft auszeichnenden Elementar-Lehrerstandes zu stellen berechtigt ist. Bei diesem Mangel an zweckmässigen pädagogischen Vorbereitungs-Anstalten und bewährter Unterrichts-Methode kann sich ein theoretisch und praktisch durchgebildeter Realschullehrerstand erst im Laufe der kommenden Jahrzehnte bilden.

Wenn nun aber Jemand meinen sollte, dass der Gymnasial-Unterricht sich durch seine Jahrhunderte lange Praxis eine untadlige, über allen Zweifel erhabene, richtige Methode in seinen Lehrgegenständen erworben haben müsse, so wäre er in grossem Irrthum, und die neueren Reformvorschläge, auch auf gymnasialem Gebiete, könnten ihn bald eines Bessern belehren. — Der Verfasser des Buches »Ueber nationale Erziehung« (Leipzig 1872), Paul Marquardt, verwirft die bisherige Unterrichtsmethode der Gymnasien vollständig — die der Mathematik ausgenommen — und macht (S. 35—125) mit einer anderen bekannt. Es ist dies die inductive Methode der Naturwissenschaft, welche er für alle sprachlichen Objecte und Geschichte in gleicher Weise wie für die Naturwissenschaften angewendet wissen will. Jeder Schüler soll

den Weg vom Einzelnen zum Allgemeinen, von der Erscheinung zum Gesetz durch eigene Beobachtung, Selbstthätigkeit, Abstraction zu finden angeleitet werden. Auch Ostendorf findet*) keinen anderen Ausweg für den gedeihlichen Geschichtsunterricht an den Realschulen als die Einführung der naturwissenschaftlichen Methode**). Referent kann von seinem naturwissenschaftlichen Standpuncte aus sich dieser Ansicht völlig anschliessen, um so mehr, als sie von mehreren Sprachautoritäten gestützt wird***).

---

*) Langbein, Pädagogisches Archiv, XIII. Bd. 1871.

**) Zu vergleichen auch Buckle, Geschichte der Civilisation in England.

***) E. Lasker sagt (J. Rodenberg, Rundschau, S. 405): Neun Jahre hält das Gymnasium den Schüler zurück, der Regel nach bis zu einem Zeitpuncte, da das Leben schon bedeutende Ansprüche an den Zögling stellt, und was hat der Abiturient erreicht, wenn er sich bestrebt, aber auch begnügt hat die Aufgaben der Schule zu erfüllen? Meistens ist es nur die lateinische, in seltenem Falle auch die griechische Sprache, worin der Zögling eine gewisse Fertigkeit erlangt hat; und auch diese bezieht sich nur auf die Formkenntniss, nicht auf den Genius der Sprache und fördert die Bildung wenig. In allen anderen Disciplinen sind die Kenntnisse gering, meist unzusammenhangend, von wenig Rückwirkung auf Fähigkeit oder Charakter. — Die einzige Disciplin, welche ihrer Natur nach nur im Zusammenhange gelehrt werden kann, und deren Elemente schon das Denken nützlich üben, der Unterricht in der Mathematik, bleibt in so geringfügigen Anfängen stecken, dass Alles, was das Gymnasium hierin während eines siebenjährigen Unterrichts bietet, einem nicht unbegabten Menschen in wenigen Wochen gründlich gelehrt werden kann«. — Einer der berufensten Naturforscher H. Helmholtz sagt (Central-Organ für Realschulen 1875, S. 164—165): »Was mir in eigener Erfahrung bei den Schülern, die aus unseren grammatischen Schulen (Gymnasien) zu naturwissenschaftlichen und medicinischen Studien übergehen, aufzufallen pflegt, ist erstens eine gewisse Laxheit in der Anwendung streng allgemeingültiger Gesetze. Die grammatischen Regeln, an denen sie sich geübt haben, sind in der That meist mit langen Verzeichnissen von Ausnahmen versehen; sie sind desshalb nicht gewöhnt auf die Sicherheit einer legitimen Consequenz, eines streng allgemeinen Gesetzes unbedingt zu trauen. — Zweitens finde ich sie meist zu sehr geneigt sich auf Autoritäten zu stützen, auch wo sie sich ein eigenes Urtheil bilden könnten. — Beide Fehler beruhen auf einer gewissen Trägheit und Unsicherheit des Denkens, die nicht bloss späteren naturwissenschaftlichen Studien schädlich sein wird. — Gegen Beides sind aber gewiss mathematische Studien das beste Heilmittel; da giebt es absolute Sicherheit des Schliessens, und da herrscht keine Autorität als die des eigenen Verstandes«.

Bei Siedler (Langbein, Pädagogisches Archiv 1873, S. 670) heisst es: »Für die Concentration ist es nothwendig, dass die alte grammatische

In der Circular-Verfügung vom 24. October 1837 wird einem Theile der Gymnasiallehrer der Vorwurf gemacht, dass sie in verkehrter Methode aus falscher Gründlichkeit ihre Schüler mit einer erdrückenden Masse materiellen Wissens überhäufen; es wird die Anklage erhoben gegen diese Männer, besonders viele der jüngeren Generation, dass sie das Studium der Pädagogik nicht gehörig beachten, die schwere Kunst des Unterrichtens vernachlässigen, die erfreulichen Fortschritte, welche die Elementarschule in dieser Beziehung gemacht hat, entweder gar nicht kennen oder doch nicht benutzen und sich gerade den wichtigsten Theil ihres Berufs, in den ihnen anvertrauten Lehrfächern und Classen sich der rechten Methode zu befleissigen, nicht erheblich genug angelegen sein lassen. Den Lehrern wird diese Anklage ausdrücklich in ihrer ganzen Strenge und Herbheit vorgehalten!!

Zahlreiche Erscheinungen auf dem Gebiete der modernen Pädagogik vermögen leider die Ueberzeugung nicht abzuwehren, dass der verkehrte Standpunct noch keineswegs überwunden ist, von welchem das Object des Unterrichts mehr als das lernende Subject ins Auge gefasst wird. Mancherlei Erfahrungen und Beobachtungen drängen zu dem Urtheil, dass es vielfach, da und dort, noch für wichtiger gehalten wird die einzelne Disciplin von Anfang bis zu Ende, vermeintlich in rechter Wissenschaftlichkeit und detaillirter grosser Gründlichkeit, zu verarbeiten und mitzutheilen als klar und bündig das zu geben, was der Kraft und Fähigkeit der Lernenden entspricht, und dafür Sorge zu tragen, dass letztere durch kräftige Verarbeitung des Aufgenommenen, d. h. durch einen gesunden Verdauungsprocess, einen Gewinn an geistigem Stoff davon tragen und in ihrem Werden und Wachsen gefördert werden. — Um unter manchen Stimmen der Neuzeit über diesen Gegenstand nur noch eine hervorzuheben, sei an den Ausspruch eines bekannten Schulmanns erinnert*):

Methode nicht mehr angewendet, sondern in der Beschränkung auf das Wesentliche und Bedeutungsvolle Sicherheit und Vertiefung gewonnen werde. So darf die mechanische Erlernung der Formenlehre sich nur auf einen möglichst kleinen Kreis beschränken, während die wahrhaft geistbildende, heuristische oder genetische Methode, so weit dies möglich ist, die grammatischen Regeln aus der Vergleichung erkannter Formen abstrahirt«. (Also inductive Methode!)

*) Pädagogisches Archiv von Langbein 1873, S. 182. Vollständig heisst es dort in dem Aufsatz »tutti frutti«: »Hiermit hängt zusammen, dass den meisten jüngeren Lehrern eine Vorbereitung und Vor-

ein Theil der Lehrer an den höheren Unterrichtsanstalten, namentlich die jüngere Generation, habe von der Pädagogik eine ähnliche Vorstellung wie der Eskimo von der Schönheit.

Wir haben uns nicht gescheut einige harte und herbe Urtheile über die Methode des Unterrichts hier vorzuführen, nicht aus Liebhaberei, oder etwa um unsere Belesenheit zu zeigen, sondern um daran — im Hinblick auf den Satz, dass jede Lehrmethode, auch des besten Lehrers, das Ideal nie vollständig erreicht und daher immer noch der Vervollkommnung fähig bleibt — den lebhaften und aufrichtigen Wunsch zu knüpfen: es möge dem gesammten Lehrerstande der Realschule gefallen sich von Zeit zu Zeit in dem Spiegel zu besehen, der uns, um von andern zu schweigen, immer noch in der Circular-Verfügung vom 24. October 1837 zur Verfügung steht und resp. vorgehalten wird, damit jeder Schulmann sich selbst prüfe, ob und in wie weit auch er von dem Vorwurf getroffen wird »durch blinden Eifer und verkehrte Methode seine Schüler in ihrer geistigen Entwickelung gehemmt und ihnen die segensreiche Frucht eines zweckmässigen Unterrichts verkümmert zu haben«.

D. Die Concentration und der preussische Ministerial-Erlass vom 13. April 1874.

Seit dem Frühjahr 1872 entfaltet sich auf dem Gebiete des höheren Schulwesens in Preussen ein frisches, reges Leben;

---

bildung für das Amt fehlt, dem sie vorstehen sollen. Wenn man mit ihnen über Principien und Methodik des Unterrichts und der Erziehung spricht, so ist es, wie wenn man mit einem Grönländer über Schönheit sprechen wollte«.

»Jeder Lehrer ist, wenn ihm hierzu die Hand geboten wird, geneigt für die Mängel seiner Leistung die Schuld in allen möglichen Dingen zu suchen und zu allerletzt bei sich anzufragen und sich einer strengen Selbstprüfung zu unterwerfen«.

Endlich ebendaselbst: »Darin aber stimme ich nicht bei, dass er (nämlich der Autor der »Briefe über Berliner Erziehung« 1871) die Schuld hiervon (der vielen Schattenseiten der Erziehung) so überwiegend den Familien und dem häuslichen Leben zuschiebt, statt dass er ein gut Theil davon in der Schule, in dem Geist und in der Methode des Unterrichts, in den Personen der Lehrer und dem Vorbilde, welches diese den Schülern darbieten, suchen sollte. — Nach meiner Ansicht ist der Lehrstand selbst in der Zeit, die ich selbst durchlebt habe, ins Sinken gerathen, und zwar, weil in ihm selbst die Idealität des Strebens abgenommen hat«.

Meinungen und Ansichten drängen sich von allen Seiten hervor und begegnen sich in unblutigen Kämpfen. Der Ruf nach Reform oder Neugestaltung wird immer allgemeiner. Die Geraer Realschulmänner-Versammlung (September 1873) beginnt ihren ersten Beschluss mit den Worten: »Für die gesammte Gestaltung unseres Unterrichtswesens muss der Grundsatz der Freiheit in dieser Gestaltung massgebend sein«. In den darauf folgenden Ministerial-Conferenzen (October 1873) wird, trotz der ungemeinen Verschiedenheit der Ansichten, doch die der gymnasialen gleichwerthige Bildung der Realschule I. Ordnung nicht anerkannt, und die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung von 1859 von ihrem Urheber theilweise aufgegeben. Es erfolgt ein Erlass des preussischen Unterrichtsministeriums vom 13. April 1874, worin es unter Nr. 3 heisst: »Der Lehrplan kann dadurch erleichtert werden, dass sowohl in den Realschulen wie in den höheren Bürgerschulen die Zahl der zu erlernenden fremden Sprachen auf zwei (Französisch und Lateinisch oder Französisch und Engl.) beschränkt, und dass für die drei letzten Jahre des Lehrcursus der vollständigen Realschule Dispensation von einzelnen Lehrgegenständen, z. B. vom Zeichnen, gestattet wird. Für diese drei letzten Jahre erscheint ausserdem eine grössere Freiheit in der Gestaltung des ganzen Lehrplans überall da zulässig, wo die Zahl der Schüler und der vorhandenen Lehrkräfte die Einrichtung gesonderter Abtheilungen gestattet«.

Durch diese Erleichterung — wir sehen von anderen damit verknüpften ab — ist zwar manchen Reformplänen noch lange nicht genug geschehen, aber nach unserem Dafürhalten ist sie gerade hinreichend, um die aus der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung von 1859 erwachsene Realschule I. Ordnung auf den Aussterbe-Etat zu setzen oder aus einer Erziehungsschule eine Fachschule zu machen (vergleiche Schacht). Dieser Erlass und die Vorgänge auf der Braunschweiger Realschulmänner-Versammlung (September 1874) haben dann endlich zu einer heilsamen Gegenströmung Veranlassung gegeben. Höchst wunderbar erscheint es, dass ein ehemaliger Hauptführer unter den Stürmern und Drängern, F. Kreyssig (Frankfurt a. M.), bereits im Jahre 1872 (»über Realismus und Realschulwesen«, Berlin 1872) in die Worte ausbrechen musste: »Alles ruhig erwogen, ist diese Unterrichtsordnung (vom 6. October 1859 nämlich) mit ihren unvermeidlichen Consequenzen als wahrer bahnbrechender Fortschritt zu

erachten und wohl als das Beste, was die Schulgesetzgebung bisher für die specifisch moderne Jugendbildung geleistet hat«. — Wenn solches Urtheil von früher gegnerischer Seite über die Grundlage unseres heutigen Realschulwesens gefällt wird, so muss man wohl einiges Gewicht darauf legen.

Gegenüber solchen Erscheinungen fassten daher im vergangenen Winter einige wenige Rheinisch-Westphälische Realschulmänner den fruchtbaren Gedanken, sich einmal ganz klar zu machen, was es denn mit »dem Grundsatz der Freiheit für die gesammte Gestaltung unseres Unterrichtswesens« für eine Bewandtniss habe, und es leuchtete ihnen bald ein, wie die nothwendige Consequenz desselben nur die sein könne, dass die Schulen zu Experimentirfeldern für Curatorien, Directoren und Lehrer-Collegien herabsinken würden, was weder im Interesse der Schüler, noch der Lehrer, noch der Eltern liege. Auf diesem Grunde und vielleicht auch zum Theil auf dem bekannten Erfahrungssatz, dass Jedermann gewöhnlich den Werth seines Besitzthums erst recht kennen lernt, wenn er es verlieren soll, erwuchs nach mühsamer Arbeit, langen Conferenzen und Debatten aus der Oster-Versammlung (31. März 1875) der Realschulmänner der westlichen Provinzen zu Düsseldorf die bekannte, von 165 Rheinisch-Westfälischen Realschulmännern unterzeichnete Erklärung, mit den acht Thesen, den Standpunct zu den Realschulen betreffend. Diese Thesen nehmen ihren Ausgangspunct von dem einen Hauptgedanken: »Die Realschule I. Ordnung, nach dem ihr durch die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung vom 6. October 1859 verliehenen Charakter, ist ein unentbehrliches, auf gesunder Grundlage ruhendes, der Entwickelung fähiges Glied unseres höheren Schulwesens. Die ihr vorgeworfenen Mängel, soweit dieselben überhaupt vorhanden sind, können durch einen zweckmässigen Ausbau ihrer grundlegenden, auch heute noch festzuhaltenden Principien gehoben werden, wogegen jede Unterbrechung in der Continuität ihrer Entwickelung der Schule und ihren Schülern Nachtheil bringen muss«.

E. Thesen.

Wir stellen zum Schluss folgende Thesen als Ergebniss unserer Darlegung auf:

1) Die grosse Mannichfaltigkeit sich widerstreitender, oft polarisch sich entgegenstehender Ansichten auf dem Gesammt-

gebiet des höheren Unterrichtswesens beweist mit Evidenz, dass die Gegenwart noch nicht reif ist die bewährten Grundlagen unseres höheren Schulwesens zu verlassen und sie mit anderen zu vertauschen.

2) Es ist zu erwarten, dass der Staat seine eigene Schöpfung nicht vorzeitig preisgiebt, sondern der jetzigen Realschule Zeit lässt — statt 15 Jahre mindestens 50 —, um sich zu bewähren.

3) Die en-bloc-Annahme der acht Thesen von 165 Rheinisch-Westfälischen Realschulmännern, jetzt 500 aus allen Theilen Preussen's, ist daher dringend empfehlenswerth für alle Realschullehrer.

4) Jede Concentration des Unterrichts an der Realschule, welche nicht auf Grundlage von Herbart's pädagogischen Principien — oder diesen ähnlichen — stattfindet, ist unhaltbar.

5) In jedem Lehrgegenstande ist geistiges Proteïn enthalten. Aufgabe des Lehrers ist es dies zu entdecken und vorzugsweise zu verwerthen.

6) Es giebt keine Lehrmethode, die nicht vervollkommnungsfähig wäre; die schlechte Methode ist auch heute noch ein Hauptübel, an welchem zum Theil unser höheres Schulwesen krankt. Daher muss jede Concentration des Unterrichts auf die Methode ein besonderes Augenmerk zu richten sich angelegen sein lassen.

7) Es ist von Staats wegen dafür Sorge zu tragen, dass pädagogische Seminarien in hinreichender Anzahl geschaffen werden, um den Realschulen und Gymnasien hinreichenden Zuwachs an tüchtigen Lehrkräften zu liefern.

8) Es ist nothwendig einen eigenen besonderen Realschullehrerstand heranzubilden*).

*) Uns ist nicht unbekannt, dass man namentlich gegen diese These einen gewichtigen Einwand erheben kann und erhoben hat (Hueser, Einheit des Unterrichts besonders auf Realschulen, Aschersleben 1865, S. 23), nämlich den, dass die Realschullehrer sich dann kastenmässig absondern und dadurch ein collegialisches Vernehmen mit den Gymnasiallehrern unmöglich machen würden. Wir beharren trotzdem bei dieser Behauptung so lange, als unsere 9. These (nach Herbart) nicht verwirklicht in die Erscheinung getreten, und als es namentlich unter den Lehrern der Realschule noch so viele giebt, die fortwährend ihre sprachlichen Anforderungen in Latein und Deutsch nach gymnasialem Zuschnitt einzurichten bestrebt sind.

9) »Die Vielseitigkeit (des Unterrichts) soll nicht durch einseitige Lehrer bewirkt werden, sondern die Lehrer sollen wahre Pädagogen sein, d. h. sie sollen vor Allem selbst jenes gleichschwebende Interesse empfinden, welches mitzutheilen die Aufgabe des Unterrichts ausmacht«. Herbart.

10) Die Berechtigungsfrage ist für die Realschulen nur eine Frage der Zeit; die günstigste Lösung derselben wird letzteren als reife Frucht zufallen, wenn alle vorhergehenden Thesen als Bedingungen erfüllt sind.

Litteratur.

1) Herbart, kleinere philosophische Schriften, Bd. II. 1818.
2) Stoy, Encyklopädie der Pädagogik. Leipzig 1861.
3) Ziemann, Einheit des Unterrichts u. s. w., Realschul-Programm. Halle 1844.
4) Ch. H. Nagel, Concentration des Unterrichts in den Realschulen in Schmid's Encyklopädie. Bd. I, Geffer's Concentration des Unterrichts in den Gymnasien ebenda, und Bock, Concentration des Unterrichts in der Volksschule daselbst.
5) Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung der Realschulen vom 6. October 1859.
6) Dr. Kern, Die Concentration des Unterrichts und die Realschulen. Programm. Mühlheim a. d. Ruhr 1863.
7) J. Ostendorf, zur Concentration des Unterrichts. — Referat für die westfälische Directoren-Conferenz. Langbein, Pädagogisches Archiv 1871.
8) Dr. Schacht, Wesen und Aufgabe der Realschule I. Ordnung. Langbein, Pädagogisches Archiv 1871.
9) Stiehl, Centralblatt. Jahrgang 1861.
10) Lattmann, Reorganisation der Realschulen und Reform der Gymnasien. Göttingen 1873.
11) Scheibert, Pädagogische Revüe, Bd. 33.
12) Circular-Verfügung des preussischen Unterrichts-Ministeriums vom 24. October 1837.

13) Dr. H. Siedler, Ueber Concentration. Fraustadt. Langbein, Pädagogisches Archiv 1873.
14) Dr. Schacht, Abhandlung über den nämlichen Gegenstand, Programm der Elberfelder Realschule 1874.

II. Recensionen und Anzeigen von Büchern.

A. Litteratur über die Realschulfrage.

E. Sommerfeldt, Ueber den wahren Beruf der Mittel- und höheren Bürgerschule. Ein Wort zur Schulreform an alle Schulmänner und Schulfreunde. Anklam bei Pöttke, 1873. 57 S.

»Unser Gymnasium«, schrieb Gedike 1781, »hat, wie alle städtische Schulen, die grosse Unbequemlichkeit, dass die Lehrlinge in den unteren Classen ein buntes Gemisch sind; theils Studirende, theils solche, die zu allerlei bürgerlichen Metiers bestimmt sind. Es ist also Bürgerschule und Gelehrtenschule zugleich. Es ist augenscheinlich, wie ausserordentlich viel gewonnen werden würde, wenn in einem Staate beide Arten von Schulen ganz getrennt wären und alle junge Leute, sowohl die zum Studiren als die zu einem bürgerlichen Metier bestimmten, anfänglich bloss in den Bürgerschulen unterrichtet würden, bis die ersteren darin Vorkenntnisse genug gesammlet hätten, um in die Gelehrtenschulen mit Nutzen einzurücken, und die letzteren ebenfalls zu ihrer specielleren Bestimmung hinlängliche allgemeine Vorbereitung erlangt hätten. Doch ich habe an einem anderen Orte (Aristoteles und Basedow S. 252—264)*), meine Ideen und Vorschläge hierüber ausführlich geäussert. Ein sehr wichtiger Vortheil, den der künftige Gelehrte von seiner Vorbereitung in blossen Bürgerschulen haben würde, wäre, theils dass er mehr praktische und im gemeinen Leben nöthige, dem Gelehrten nur zu häufig fehlende Kenntnisse bekommen würde, theils dass er nun die Erlernung der gelehrten Sprachen später und erst nach Erlangung der nöthigen Vorkenntnisse anfinge und beider Ursachen wegen ungleich raschere Fortschritte machen würde. Doch die völlige Trennung der Bürger- und Gelehrtenschulen setzt eine fast gänzliche Umschmelzung unseres bisherigen Schulsystems voraus und wird daher wohl noch lange zu jenen

*) Abgedruckt im C.-O. 1874, S 582 ff.

frommen Wünschen gehören, in deren Realisirung sich öfters der Menschenfreund hinein träumt und, wenn er von seinem Traume erwacht, sich betrübt — dass es nur Traum war und, wer weiss wie lange, Traum bleiben wird«.

Diesen Traum hat auch Herr Sommerfeldt geträumt; aber so gut wie dieser Traum in den deutschen Cantonen der Schweiz, in Norwegen (s. C.-O. 1875, Heft V und VI, S. 375) und Nord-Amerika (s. Ztg. f. d. höhere Unterrichtswesen 1875, Nr. 38, S. 300: »Es giebt hier keine höheren Unterrichtsanstalten für Schüler unter dem 16. Lebensjahre«) zur Wirklichkeit geworden ist, so gut kann er es auch bei uns werden. Die Vorzüge der Trennung der Bürger- und der Gelehrtenbildung und die der Bürgerschule als Vorschule für die Gelehrtenschule sind nicht nur pädagogische, sondern auch sociale und finanzielle. Die pädagogischen fasst der Verfasser am Schlusse zusammen: »1) die höhere Bürgerschule oder Mittelschule behandelt und entwickelt die Anlagen des Kindes am natürlichsten, sofern sie dasselbe lehrt von der Anschauung zum Begriff, vom Leichteren zum Schwereren, vom Ding zum Wort überzugehen und darauf bedacht ist das Kind, statt seine Kraft und Freudigkeit vorzeitig durch übertriebene Gedächtnissarbeit abzustumpfen, zum eigenen Finden und Nachdenken anzuregen. So ist die höhere Bürgerschule geeignet, ohne altkluge Frühreife in dem Kinde zu begünstigen, dem letzteren unvermerkt zu eigenem Urtheil zu verhelfen und in ihm eine reale Lebensanschauung im besten Sinne zu wecken und zu pflegen. 3) In der höheren Bürgerschule ist die so wichtige Vermittelung zwischen der Volksschule und den höheren Schulen einerseits und andererseits zwischen den höheren Schulen unter einander gefunden. 7) Die höhere Bürgerschule ist insbesondere auch berufen die Vorbereitung der Praeparanden für das Seminar zu übernehmen«. — »Für die gesammte Pädagogik würde die Anerkennung der für die höhere Bürgerschule aufgestellten Grundsätze zu einer heilsamen Reform führen; manche der alten Formen würden zerbrechen, andere mit neuem Leben erfüllt werden«. Auch darin werden dem Verfasser selbst nicht wenige Gymnasiallehrer, besonders jüngere, noch nicht eingetrocknete, beistimmen, »dass eine gründliche Reform nach der realistischen Seite hin für unsere höheren Schulen, insbesondere für unsere Gymnasien, Realschulen I. Ordnung und höheren Bürgerschulen (denn auch die beiden letzteren sind bei dem Ueberwiegen der fremden Sprachen mehr Sprachen- oder Verbal-Schulen als Realschulen geworden), ein unabweisbares Bedürfniss ist und nicht länger hinausgeschoben werden darf, wenn wir nicht hinter dem Schulwesen anderer deutscher und auswärtiger Staaten zurückbleiben und den Ruf unserer deutschen Jugendbildung ernstlich gefährden wollen«.

Nicht minder beträchtlich sind aber auch die socialen

Vorzüge. Schon Gedike bezeichnet es als eine Verkehrtheit, dass die Gelehrten im allgemeinen auf den uns alle ernährenden und den Staat erhaltenden Erwerbsstand der Bürger und Bauern verächtlich oder wenigstens geringschätzig hinabblicken*); die Folge davon sei für sie selbst die, dass sie im bürgerlichen Leben unbeholfen sich gebärdeten und sich lächerlich machten, dass sie in öffentlichen Aemtern die einfachsten Sachen und Vorkommnisse des täglichen Lebens nicht verstünden und zu behandeln wüssten, wodurch Verschleppungen, Schwierigkeiten und Schäden aller Art für den Staat wie für den Einzelnen erwüchsen. Justus Möser verlangte, dass auch der reichen Leute Kinder ein Handwerk lernten — von unserem Kaiser und seinen Brüdern geht die Sage, dass sie alle ein Handwerk gelernt hätten, und von Ludwig XVI. ist es bekannt genug, dass er lieber schlosserte als regierte — nicht bloss, damit Hand und Auge, sehr edle Glieder des Menschen, gebildet, dass der Erfindungsgeist und der natürliche Thätigkeitstrieb gefördert und durch den Wechsel in der Thätigkeit dem durch einseitige Geistesarbeit ermüdeten Manne gesunde, Leib und Geist gleich erfrischende Erholung ermöglicht werde, sondern auch, damit die thörichte Geringschätzung des Handwerks sich verliere; diese Geringschätzung habe das Handwerk heruntergedrückt, so dass es mit dem anderer Länder nicht concurriren könne, wodurch der Volkswohlstand, die unentbehrliche Grundlage für Künste und Wissenschaften, beeinträchtigt werde; der Schuster, der bessere Schuhe mache, als die Römer und Griechen gehabt, sei ein nützlicheres Glied der bürgerlichen Gesellschaft als der Gelehrte, der gelehrte Abhandlungen über das Schuhwerk der Alten schreibe. Die wahrhaft platonische, ächt antike Sklavenzüchtervornehmheit hat unser classisches Gelehrtenthum sich angeeignet; der Handwerker, Techniker u. s. w. ist ihm Banause, seine Thätigkeit ist unedel, illiberal, eines freien Mannes unwürdig. Durch die gelehrten Studien haben sich heidnische Anschauungen auch auf dem socialen Gebiete wieder eingenistet, sie herrschen sogar in manchen tonangebenden Kreisen der Bourgeoisie und des doctrinären Liberalismus und drohen die moderne oder christliche**) Gesellschaftsanschauung zu vertreiben. Doch zurück zur Achtung der Stände und Berufsarten gegen einander! Kaiser Joseph I.

*) Vor wenig Tagen soll ein hervorragender Gymnasial-Director in seiner Abschiedsrede, nach dem Berichterstatter der Vossischen Zeitung gesagt haben: »Unsere Gymnasien pflegen die (!) edle Seite des menschlichen Wissens«. Das heisst doch nichts Anderes als: die übrigen Schulen z. B. Realschulen, pflegen die unedle Seite. Ist nicht alles menschliche Wissen edel? Ich meine es und habe Hochachtung vor jedem, das unser Dasein fördert, bessert und veredelt. Ich meine aber auch, dass die Ueberhebung des einen nicht nur Monopoliengeist beweist, sondern unter Umständen auch dem Gemeinwohl sehr schädlich werden kann.

**) Vergl. Thum, Die Christlichkeit des modernen Staates, Reichenbach i. V. 1874.

griff selbst zum Pfluge, um den Bauer zu ehren. Der Minister v. Zedlitz schickte seine Kinder in die benachbarte Volksschule, desgleichen jüngst in München, irre ich nicht, Fürst Wrede; der Kronprinz des deutschen Reiches lässt seine Söhne das Gymnasium in Cassel besuchen, doch wohl nicht, weil da der Unterricht billiger ist, sondern damit die Knaben sich nicht thörichte Vorstellungen von ihrer Geburt und dem Stande, Verdienste und Vermögen der Eltern machen, Vorstellungen, die der Gesammtheit — dem Staate — ebenso schädlich sind wie dem, der sie hegt. Verkehrte Anschauungen über sich selbst wie über die Mitmenschen machen den Menschen unverträglich und unleidlich. Diese Anschauungen beseitigt man nicht durch Betrachtungen und philosophisches Raisonniren über Menschenrechte und Gleichheit der Menschen, sondern unvermerkt und unbewusst durch tägliches Beisammensein, Zusammenleben, Zusammenarbeiten und Zusammenlernen, durch gemeinsames Streben, durch gegenseitige Theilnahme an den kleinen Leiden und Freuden des kindlichen Lebens. Ich hatte noch neulich Gelegenheit einem herzlieben Jüngling derb den Kopf zu waschen, als er über Mitschüler, die weniger nobel in ihrem Aeusseren als er sind, wegwerfende Bemerkungen machte. Kastengeist und Geldprotzenthum nisten sich beim Kinde sehr schnell ein, und dem Manne wird es später sehr schwer sie wieder los zu werden; nicht minder auch gelehrte Vornehmheit: der Junge, der ein paar lateinische Brocken weiss, hält sich für Besseres als den, der sie nicht weiss; wer nun gar ein paar griechische genossen, der dünkt sich ein — aufgeblasener Frosch. Es ist mithin das Streben die Jugend des Volkes möglichst lange zusammen zu halten, der Volksbildung eine möglichst breite, möglichst vielen gemeinsame Grundlage zu geben und dadurch das spätere Zusammenleben in Staat, Gemeinde, Gewerbe und Handel zu erleichtern und das Bewusstsein der Zusammengehörigkeit zu steigern durchaus nicht bloss (C.-O. 1875, Heft VIII, S 468) der »Hamburger Demokratie« eigen. Es ist für das Glück und Wohlbefinden des Einzelnen wie der Gesammtheit überaus wichtig, dass auch der minder Begüterte den Stolz und das Bewusstsein seiner Menschenwürde nicht verliere, sondern dass er Stunden und Gelegenheiten habe mit den höchst Gestellten sich gleich zu fühlen. Eine solche Stunde und Gelegenheit bot ehedem die Kirche. Die Einwirkung des Christenthums mit seiner Lehre, dass alle Menschen vor Gott gleich sind, auf die socialen Anschauungen erläutern wenig Worte so schlagend wie folgende Friedrich Wilhelm's I. Als der Kammerdiener im Abendsegen die Worte »Der Herr segne Dich« abänderte in »Der Herr segne Eure Majestät«, da herrschte ihn der König an: »Ach was Majestät, vor Gott bin ich solch H— wie Er«. Diese sociale Anschauung giebt dem Wesen des Königs bei allem Herrscherstolz jenen eigenthümlichen demokratischen Zug, der ihn seinem Volke lieb und werth, ihn zu einer populären Gestalt machte, seinen

Eigenwillen beschränkte und manche Härte milderte. In jener christlichen Anschauung sahen die Römer wie die Sklavenzüchter Amerika's eine sociale Revolution; darum enthielten diese den Sklaven das Christenthum vor, wollten sie beim Fetischdienst lassen und verfolgten die Missionare, marterten jene die Apostel mit »ächt antiker Menschlichkeit«. Dass das christliche Bewusstsein stark im Schwinden ist, darüber kann sich kein Beobachter des öffentlichen Lebens täuschen; damit ist eines der Bänder unseres socialen und staatlichen Lebens zerrissen*). Ein neues ist zwar durch die Errichtung des deutschen Reiches geknüpft worden, aber je mehr der geistigen Bänder sind, desto besser, desto hoffnungsreicher unsere Zukunft. Ein solches Band kann auch die Schule werden, und so revolutionär für den Augenblick auch der Gedanke der allgemeinen Volksschule und der Bürgerschule, wie Herr Sommerfeldt sie wünscht, scheine, so ist er in seinem Endziele höchst conservativ, conservativ freilich nicht im Sinne derer, die da rufen: Après nous le déluge! — Herr Sommerfeldt beruft sich S. 26 auf die Autorität Riehl's. Ich setze Riehl's Worte hierher, weil sie zugleich einem der gewöhnlichsten Einwürfe gegen den ganzen Gedanken begegnen. »Auch in den Städten sollte man die Mädchen bis zum zwölften oder vierzehnten Jahre durchaus in die Volksschule schicken, seien ihre Eltern so vornehm, wie sie wollen. Die Kinder werden hier von den Kindern gemeiner Leute zwar manche Rohheit lernen, sie werden aber auch vor der Ziererei überweiblicher Art gründlich bewahrt und erhalten Auge und Sinn für des Volkes derbe, kräftige Natur. Es liegt ein unberechenbarer Gewinn für die Charakterbildung der Männer und Frauen der höheren Kreise darin, wenn sie wenigstens in der Schule mit der Gesammtheit der Kinder aus dem Volke auf einer Bank gesessen und mit den barfüssigen Kameraden und Gespielinnen unter dem gleichen Kriegsrecht des Bakels gestanden haben«. Der Verfasser fügt hinzu, dass er die Behauptung Riehl's, dass die Kinder der vornehmen von denen der gemeinen Leute manche Rohheit lernen würden, nicht ohne Weiteres zugeben könne; denn nach seiner bestimmten, an Stadtschulen [der Verfasser ist mehrere Jahre Rector einer solchen gewesen, die ihre Schüler sogar aus so armer Bevölkerung, wie sie selten vorkommt, erhielt] gemachten Erfahrung seien es gerade die Unterstufen dieser Schulen, welche der Disciplin am zugänglichsten seien und deren Schüler zumeist sich

*) Ein höchst merkwürdiges Schriftchen, das die in vielen sogenannten gebildeten und besitzenden Kreisen herrschenden Anschauungen über die sociale Frage ausspricht, ist das des Abgeordneten v. Kirchmann »Der Culturkampf in Preussen und seine Bedenken, Leipzig 1875« Derselbe empfiehlt mit dem katholischen Klerus glimpflich umzugehen, weil er (man staune!) gegen den aufstrebenden vierten Stand einst gute Dienste durch sein Autoritätsprincip leisten werde.

recht gesittet betrügen. »Es ist eben der Respect vor der Persönlichkeit des Lehrers hier noch grösser als einerseits bei den älteren Schülern, andererseits bei denjenigen Altersgenossen, die Privatschulen oder Vorschulen besuchen. Man sollte daher jene Rücksichten schwinden lassen, die nur geeignet sind in frühem Alter einen unberechtigten Hochmuth in das Herz der Kinder zu pflanzen. Denjenigen aber, welche aus irgend welchen Gründen einen gesonderten Unterricht für ihre Kinder beanspruchen, wird es gewiss nicht schwer werden denselben durch Privatunterricht eine genügende Vorbereitung für die höhere Bürgerschule oder für das Gymnasium zu geben«*). Gegen eine Mischung der Stände in den Schulen hat sich auch Dr. Hofmann in seiner Schrift über Mittelschulen ausgesprochen; gegen diesen bemerkte treffend ein Recensent in den »Philosophischen Monatsheften«: »Wir können die unausgesprochene Voraussetzung Herrn Hofmann's nicht theilen, dass die Schüler unserer Gemeindeschulen im Durchschnitt roher und ungesitteter wären als die Zöglinge der Privatschulen; nur von einem Bruchtheile lässt sich dies höchstens behaupten, dessen Grösse erst zu ermitteln und mit der Anzahl der rohen Schüler zu vergleichen wäre, deren Eltern das Schulgeld bezahlen können«. Moritz Müller in Pforzheim, der durch seine Lebenserfahrung und Lebensstellung wie wenige Leute aus den »höheren« Kreisen zu einem Urtheil berechtigt ist, sagt (Im Lande der Denker, Berlin 1873): »Man darf nur alle diese Kinder beobachten, sei es im Spiel oder sonst, wenn sie unter sich allein sind. Ich finde wenig Unterschied. Manche Vorzüge Oben, manche Unten, so mit den Fehlern und Ungezogenheiten. Unterschied ist da, aber dass die Kinder der Vornehmen im Umgang mit den Volksschülern verdorben werden könnten, das ist nicht wahr«. Gegen Herrn Hofmann's Behauptung sprechen auch namentlich die Erfahrungen der Schweiz (vergl. C.-O. 1874, S. 483 ff. meine Anzeige der »Wanderungen eines deutschen Schulmeisters« und Bühlmann's »Eine Schulreise in Deutschland«). Kommen nicht sogar Diebstähle bei den Schülern höherer Schulen vor? Hatte sich nicht vor einiger Zeit in Cassel eine förmliche Diebesbande gebildet? Ich selbst habe es als Quartaner erlebt, dass zwei meiner Mitschüler — ich könnte noch die Namen nennen —, der eine Sohn des reichsten Mannes der Stadt, der andere Sohn eines hochgestellten Officiers, auf dem Jahrmarkte eine Groschenbude bestahlen. Reichthum weckt Begehrlichkeit.

*) Herr Sommerfeldt verfällt nicht wie so viele Verfechter der allgemeinen Volksschule in den Fehler sie obligatorisch machen zu wollen, womöglich sogleich für das ganze deutsche Reich; er will vielmehr, wie ich in meinen Braunschweiger Thesen, die Einrichtung der freien Entwickelung überlassen wissen und weder Gemeinden noch Eltern zwingen. Es ist erstaunlich, wie schnell viele Freiheitsschwärmer mit dem Zwange bei der Hand sind, wenn es sich um die Durchführung ihrer Ideen handelt.

Doch genug für dies Mal von der socialen Seite der Schulfrage! Ich schmeichle mir nicht mit der Hoffnung viele überredet zu haben (uns nicht, Red.), aber das meine ich doch, dass die Frage ernster Erwägung würdig ist, und dass Jeder, der sich für die Reformfragen interessirt, wenigstens mit dem Gedanken bekannt sein und Stellung zu ihm nehmen soll.

Der dritte Vorzug endlich ist der finanzielle. Die »höhere« Bildung kostet ungleich mehr als die niedere; da nun die höhere Bildung an — es ist statistisch nachgewiesen — den meisten Schülern verschwendet ist, so wird damit auch eine Menge Geld verschwendet. Sehr viele Eltern — es giebt Gymnasien, die zur Hälfte und darüber auswärtige Schüler haben, — werden genöthigt ihre Kinder schon mit dem neunten Jahre in Pension zu geben, die sie bei der Sommerfeldt'schen Schulanlage bis zum 14. oder gar 16. Jahre im Hause behalten könnten. Die tägliche Erfahrung lehrt, dass fremde Sprachen in diesem Alter viel schneller gelernt werden und weitaus nicht die Mühe machen*), dass also eine geringere Zahl von Stunden und ebenso auch von Lehrkräften hinreicht.

Durch diese Schulorganisation würde das erzielt, was auch Herr Peter mit seiner Vorschule und seinem eigentlichen Gymnasium erstrebt, aber nicht erreicht.

Ist die Sommerfeldt'sche Schrift schon durch ihren Grundgedanken beachtenswerth, so wird sie es noch mehr durch eine Fülle treffender Bemerkungen und Vorschläge über Lehrerbildung, Prüfungen und Zeugnisse; für diese Verdienste sieht man gern über die Stückchen humanistischer Haut hinweg, die dem Verfasser von der Häutung her noch anhaften.

Berlin. Dr. H. Beck.

B. Anderweitige Schriften.

1. Dr. F. Holzweissig, Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den oberen Classen höherer Unterrichtsanstalten. Delitzsch, R. Pabst. 1874. 75. 3 Theile.

I. Bibelkunde und Geschichte des Reiches Gottes 192 S. 1 Mk. 50 Pf.

Der Standpunct des Verfassers ist der eines wissenschaftlich durchgebildeten Unionstheologen. Die Resultate der Kritik

*) Auch Gedike behauptet es. Einer der hervorragendsten modernen Philologen in Berlin hat Französisch erst mit dem 30., Englisch mit dem 40 Lebensjahre angefangen, nebenher hat er noch Dänisch, Schwedisch u. s. w. gelernt. Ich mache mich auch trotz meiner 40 anheischig noch etliche Sprachen zu lernen. Es gehört gar kein absonderliches Talent dazu.

sind überall berücksichtigt, wenn auch die Form der Anführung weniger hypothetisch sein könnte, z. B. beim Deuterojesajah S. 48, Jona 56, Ev. Johannis 66. Wir können es nur billigen, dass die Schüler auf diese Weise mit den Ergebnissen neuerer Forschung bekannt werden; so werden sie leichter vor Sicherheit und später vor Indifferentismus bewahrt. Bei den einleitenden Bemerkungen über Religion und Offenbarung hätten wir eine durchgreifendere Verarbeitung der Begriffe gewünscht und dafür den alten Pragmatismus des Anselm von Canterbury gern entbehrt.

Indem wir zum Einzelnen übergehen, heben wir zunächst als besonderen Vorzug hervor, dass allen Abtheilungen der biblischen Bücher geschichtlich-dogmatische Einleitungen vorangehen, welche Studium und Gewandtheit des Verfassers bekunden. So eröffnet ein Bericht über den jüdischen und den christlichen Kanon die Besprechung der Bücher überhaupt, eine gute Charakteristik des Prophetenthums die der prophetischen BB., ein Leben Pauli die der Briefe. Auch der Ueberblick über die hebräische Poesie vor den Psalmen ist willkommen.

Im Einzelnen freilich vermissen wir Mancherlei. Der Pentateuch ist viel zu kurz weggekommen. Hier galt es vor Allem die Schüler mit einer gesunden Anschauung von seiner Entstehung und damit von Offenbarung überhaupt vertraut zu machen. Auch Josua und Richter sind zu kurz, dagegen Hiob zu breit behandelt. Das Hohelied wird zu wenig als schönes Denkmal weltlicher erotischer Poesie der Ebräer anerkannt und die direct messianische Auffassung des 45., 72. und 110 Psalm nicht berichtigt. So spielt dem Verfasser seine Achtung vor althergebrachten Begriffen öfters einen Streich, z. B. wenn er heftig gegen die menschliche Vernunft eifert S. 6, die zweite Reise Pauli herbeizieht S. 36, den Unterschied zwischen dem Ev. Johannis und den Synoptikern oder den zwischen Paulus und Jacobus mit Neander unwesentlich nennt.

Doch wird schon durch das Dargebotene des Verfassers Buch über alle vorhandenen erhoben. — Die Geschichte des Reichs Gottes ist eine kurze Uebersicht des in der Bibel Erzählten, erläutert durch archäologische und theologische Bemerkungen, wobei auch die Geographie Canaan's nicht fehlt. Den Uebergang vom alten zum neuen Bunde macht die religiös-sittliche Entwickelung des Heidenthums. Durch die Inhaltsübersichten der einzelnen BB. und die synoptische Tabelle wird das Repetiren erleichtert. Nur hätten wir auch eine synchronistische Tabelle der jüdischen Geschichte, wie Winer sie giebt, gewünscht.

II. Theil. Leitfaden zur Geschichte der christlichen Kirche. 135 S. 1 Mk. 20 Pf.

Hier verschmilzt der Verfasser mit gutem Erfolge die biographische mit der pragmatischen Methode. Aus der gleich-

mässig dahinfliessenden Darstellung heben sich die Biographieen des Justin, Origenes, Augustin, Anselm, Luther und Spener hell ab, durch eine willkommene Inhaltsangabe ihrer Schriften noch belebt. — Auch die Eintheilung ist zwiefach: jede Periode wird nach den fünf Gesichtspuncten Ausbreitung, Verfassung, Cult, Leben und Lehre betrachtet. Dadurch ists dem Lehrer erleichtert die eine oder die andere Materie durch die ganze Kirchengeschichte hin zu verfolgen, und das Buch giebt auch z. B. fürs »Kirchenjahr« und das Wachsen des Pabstthums reiches Material. Die Abschnitte vom Gemeindeleben sind anschaulich und warm geschrieben, die von der Lehre knapp und klar, so dass selbst ein Laie von den Gnostikern und Scholastikern ein Bild bekommt. Mit Recht ist den Jesuiten und der Union mehr Raum gegönnt, weil ja gerade diese noch heut allgemeines Interesse erregen. — Darin aber stimmen wir dem Verfasser nicht bei, dass er noch von 10 Christenverfolgungen spricht, Luther zu günstig beurtheilt, die grossen Scholastiker nach Albertus Magnus nur aufzählt und die humanistisch-philosophischen Bestrebungen des vorigen Jahrhunderts zu wenig würdigt. — Durch Uebersichten, verschiedenen Druck und Inhaltsangaben am Rande ist die Brauchbarkeit des Buches erhöht.

III. Theil. Leitfaden für die evangelische Glaubens- und Sittenlehre. 125 S. 1 Mk. 20 Pf.

Der Einheit des religiösen und sittlichen Lebens entsprechend hat Verfasser die Glaubens- und Sittenlehre in einander verwebt, indem er die Pflichten unter dem Locus der Heiligung behandelt. Der Stoff ist in Theologie, Anthropologie und Soteriologie zerlegt. Die Behandlung folgt Luthardt's Vorträgen, die Lehre Jul. Müller. Empfehlenswerth ist es, dass die Gegensätze gegen den christlichen Gottesbegriff immer gleich hinter die betreffende Seite, Eigenschaft Seines Wesens, eingereiht werden. Ansprechend ist die Darstellung der Sünde, der hohenpriesterlichen Stellung Jesu, wenngleich hier eine Belebung der Lehre wohl angebracht gewesen wäre, die besondere Vertheidigung der Kindertaufe und der Uebergang zu den Sacramenten durch den Kirchenbegriff. Dagegen hätten wir die Trinitätslehre lieber am Ende des Buchs gesehen, wie bei K. Hase; die Engellehre, besonders vom Satan, hätte historisch entwickelt werden müssen. Sodann fiel uns auf, dass Verfasser für Urstand und Fall nicht Schleiermacher acceptirt. Die Begriffe Schöpfung und Menschwerdung sind nicht genügend verarbeitet, und bei den Sacramenten suchen wir vergebens die historische Anknüpfung an die alttestamentlichen Institutionen.

Doch dies Alles hängt vom Standpuncte des Verfassers ab; sonst ist die Behandlung so mild, klar und reichhaltig, dass wir auch diesen Theil wie die beiden anderen als sehr brauchbares Hülfsbuch empfehlen.

Berlin. Lic. Dr. F. Kirchner.

2. A Guide to English Composition, containing numerous models and 170 Compositions in outline etc. by George Boyle. Wiesbaden 1875. Gestewitz.

Der Verfasser theilt sein Buch in zwei Theile. Der erste derselben bietet (c. 70) Musteraufsätze, models, welche sich über alle Zweige der schriftlichen Darstellung erstrecken. Er beginnt mit der Anekdote, als der einfachsten (? Red.) Form der Erzählung, geht von da zur entwickelten Erzählung, der Biographie, der historischen Erzählung, dann der Beschreibung und der Betrachtung über und führt den Schüler so in allmählicher Stufenfolge zu einfachen und zusammengesetzten Thematen und kurzen Essays. Dieser erste Theil schliesst mit einer Reihe von Musterbriefen, wobei (was für den künftigen Beruf des Realschülers wichtig ist) die Geschäftsbriefe besonders berücksichtigt sind. Auch über Anfang und Schluss eines englischen Briefes, über Aufschrift und Titulatur wird sorgfältige und gründliche Anleitung gegeben. — Der zweite Theil giebt keine fertigen Aufsätze mehr, sondern nur Dispositionen zu solchen (compositions in outline). Er schliesst sich in seiner äusseren Einrichtung genau an den ersten an, d. h. er beginnt wieder mit Umrissen zu Anekdoten, einfachen Erzählungen etc. und endigt mit einer grossen Anzahl von Entwürfen zu Briefen über die verschiedensten Gegenstände. Dass der Verfasser gerade den Brief so ausführlich behandelt und mit einer so reichen Fülle von Thematen (c. 64) bedacht hat, ist besonders dankbar anzuerkennen und erhöht den praktischen Werth des Buches ungemein. Wie oft hört man nicht darüber klagen, dass junge Leute, welche die Realschule absolvirt haben, nicht im Stande seien einen englischen oder französischen Brief zu schreiben! Wobei freilich diejenigen, welche so sprechen, nur zu leicht vergessen, dass es überhaupt eine der schwierigsten Aufgaben ist einen guten Brief zu schreiben, selbst in der Muttersprache. Aber um so mehr tritt an die Schule und speciell an die Realschule die Pflicht heran diese praktische Seite der Ausbildung zu berücksichtigen. — Was die Verwerthung des Buches in der Schule betrifft, so dürfte es sich empfehlen, wo die Zeit dazu ausreicht, den ersten Theil in der Secunda (resp. Obersecunda) lesen und die leichteren Dispositionen des zweiten Theiles bearbeiten zu lassen. Schreiber dieses weiss aus seiner eigenen Erfahrung, mit welchem Eifer die Schüler dieser Classe kleinere, leichte Erzählungen, deren Disposition man ihnen gegeben hat, bearbeiten; die schwierigeren, namentlich die historischen Themata, müssen der Prima vorbehalten bleiben. — Alles in Allem ist Boyle's Buch ein sorgfältig gearbeitetes, viel Neues und Anregendes bietendes, mit vollem Verständniss dessen, was dem Realschüler Noth thut, geschriebenes Buch.

Berlin. A. Zauritz.

3. Benson und Dillmann, »Englisches Lesebuch für höhere Anstalten mit Erläuterungen und vollständigem Wörterbuch«. gr. 8. S. X und 306 S. Berlin bei J. Guttentag (Collin) 1875.

Das vorliegende Lesebuch ist in folgende 8 Abschnitte eingetheilt: 1) kleine Erzählungen, Fabeln und Anekdoten, S. 1—49; 2) Briefe, S. 50—65; 3) Gespräche, S. 65—82; 4) Geschichtliches, S. 83—132; 5) Naturgeschichtliches, S. 133—151; 6) Abhandlungen und Reden, S. 152—167; 7) Vermischtes, S. 168—215; 8) Gedichte, S. 216—231. Hierauf folgt ein Verzeichniss der sämmtlichen unregelmässigen Verben und dann ein vollständiges Wörterbuch.

Die äussere Einrichtung ist im Wesentlichen dieselbe wie bei Lüdecking (I. Theil). Es findet nämlich auch hier ein Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren statt, wenigstens im ersten Abschnitt. Unter dem Text befinden sich grammatische und sonstige Bemerkungen; auf den ersten 49 Seiten sind die Infinitive der unregelmässigen Verben (leider ohne deutsche Uebersetzung) mit angegeben, wodurch es möglich wird das Buch schon frühzeitig neben der Schulgrammatik beim Unterricht zu gebrauchen. Bei der Auswahl des Lesestoffes haben die Herren Verfasser darauf Bedacht genommen, »1) nur Neues zu geben, 2) nur solche Schriftsteller zu benutzen, welche ihre Gedanken in einfache, der wirklich gesprochenen Sprache entlehnte Ausdrücke kleiden«.

Was zunächst den prosaischen Theil des Lesebuchs betrifft, so zeichnet sich derselbe sowohl durch die Mannichfaltigkeit des Stoffes als auch durch Einfachheit und leichte Verständlichkeit der Sprache aus, so dass auch der Anfänger sich mit Lust und Liebe hindurcharbeiten wird. Für die Vortrefflichkeit und Gediegenheit der Lesestücke bürgen die Namen der Autoren, denen sie entlehnt sind: mit nur wenigen Ausnahmen sind alle bedeutenderen Schriftsteller der drei letzten Jahrhunderte in dem Buche vertreten.

So wünschenswerth und angenehm es nun ist beim prosaischen Lesestoff von Zeit zu Zeit eine Abwechselung eintreten zu lassen und völlig Neues zu wählen, so nothwendig erscheint uns dagegen bei der Auswahl der Gedichte eine gewisse Stabilität, ein Festhalten am Hergebrachten. Wir meinen, dass einzelne Gedichte mehr als andere ein Recht darauf haben in eine für höhere Schulen bestimmte Sammlung aufgenommen zu werden, und halten es daher für sehr wünschenswerth, dass bei einer neuen Auflage einige der weniger bekannten Gedichte durch die in allen Schulen längst eingebürgerten God save the Queen, Rule Britannia, My heart's in the Highlands u. a. ersetzt werden.

Die oben erwähnten unter dem Text befindlichen Anmerkungen sollen dem Schüler zum richtigen Verständniss der be-

treffenden Stelle behülflich sein. Insofern diese Anmerkungen den Zweck erfüllen über grammatische oder lexikalische Schwierigkeiten sowie über historische und geographische Verhältnisse aufzuklären, sind sie gewiss berechtigt und dürfen daher in einem Lesebuche nicht fehlen; überflüssig sind sie aber da, wo gar keine Schwierigkeiten vorliegen. Wörter wie sport (S. 4), people (S. 5), close, event (S. 7), side-board (S. 8), bond, foppery, plain (S. 10), acceptable (S. 12) u. a. muss der Schüler im Wörterbuche, nicht aber unter dem Texte suchen. Die Herren Verfasser haben in ihrem Bestreben es dem Anfänger recht leicht zu machen des Guten manchmal etwas zu viel gethan. Im Uebrigen aber wollen wir hiermit das Lesebuch unseren Herren Fachcollegen bestens empfehlen.

Berlin. Dr. Wüllenweber.

4. Preussische Geschichte von Professor Dr. William Pierson. Mit einer historischen Karte von Professor H. Kiepert. Dritte Auflage. Erster Band VI, 507 S. Zweiter Band IV, 500 S. Berlin. Verlag von Gebrüder Paetel. 1875.

Es ist seltsam, wie wenig, ich will nicht sagen das Studium, aber die Kenntniss der vaterländischen Geschichte in das eigentliche Volk gedrungen ist. Man sollte erwarten, dass ein zur Theilnahme an Gesetzgebung und Verwaltung berufenes Volk, wie das deutsche und auch das preussische, von der Kenntniss der deutschen, speciell der preussischen Geschichte bis in die unteren Schichten erfüllt sein müsse; dass dies aber nicht oder doch nur in ganz ungenügendem Masse der Fall ist, weiss Jeder, der einmal in Wahlversammlungen die politische und historische Weisheit unserer Volksredner mit angehört hat oder das Gerede so mancher Zeitungen und Zeitschriften zu lesen Gelegenheit nimmt. Wäre wirklich die Kenntniss der vaterländischen Geschichte (selbst bei den sehr weiten Kreisen, die heutzutage auf den Bildungstitel Anspruch machen,) annähernd so, wie sie sein müsste, so hätte man die ganz unvermittelten und dem oberflächlicheren Blicke kaum begreiflichen Stimmungsumschläge und Ueberzeugungswechsel der neuesten Zeit schwerlich erleben können.

Sehen wir von allen anderen Gründen dieser Erscheinung ab, so wollen wir doch den einen hervorheben, die Schuld der Geschichtschreibung. Ref. für seinen Theil ist zwar nicht dafür die Wissenschaft überhaupt zu popularisiren; wer aber, wie es so manche unserer heutigen Historiker thun, auf dem Standpuncte des parlamentarischen Regiments steht, der sollte die Verpflichtung fühlen dem Volke die Geschichte seiner eigenen Vergangenheit zugänglich zu machen, und dies nicht Parteimännern und Tagesblättern überlassen, deren eigene historische Bildung in den meisten Fällen mehr in die Breite als in die Tiefe geht.

Hier in die Bresche zu treten hat sich der Verfasser dieses Werkes vorgesetzt. »Es kam nicht bloss darauf an von der politischen Entwickelung, und zwar bis auf unsere Tage, ein lebendiges und treues Bild zu geben, sondern auch die culturhistorische wenigstens zu skizziren und nicht nur den grossen und schönen Stoff in eine Form zu fassen, die ihm gerecht und seiner würdig sei, sondern auch den überreichen in dem Raum eines einzigen Bandes zu beschliessen«. So heisst es im Vorwort zur ersten Auflage; jetzt sind zwei starke Bände daraus geworden, und es mag zum Voraus rühmend eingeräumt werden, dass der gelehrte Verfasser immer mehr mit seinen höheren Zwecken gewachsen und seinem Ziele »das grosse Publicum der gebildeten Laien« für die Geschichte des eigenen Volkes zu gewinnen immer näher gekommen ist.

Zunächst wirft der Verfasser einen kurzen, aber klaren Rückblick auf den Charakter unserer ältesten Vorfahren im Allgemeinen auf die erste Entwickelung des Lehnwesens, das Eindringen der Wenden und ihre ersten Berührungen mit den Deutschen. Dies Alles ist kurz, vielleicht ein wenig zu kurz gehalten. Dasselbe gilt von der Gründung der Mark Brandenburg und der Herrschaft der Askanier, der Zerrüttung Brandenburg's unter den Baiern und Luxemburgern. Erst mit dem zweiten Buche, mit der Uebersiedelung der Hohenzollern in die Mark, wird die Darstellung umfassender. Bei dieser Gelegenheit hätte ich Einzelnes auszusetzen; mit dem Reichthum des ersten Hohenzollern war es wohl nicht weit her; der aufsässige Adel in der Mark ist doch nicht so ohne Weiteres als »Raubritterthum« zu bezeichnen, und Dietrich v. Quitzow's Schuld an dem Nauener Brande ist höchst problematisch. Ueberhaupt ist der gelehrte Verfasser dem Adel gegenüber selten unparteiisch; das Verfahren der Kurfürsten gegen die Städte ist ihm »widerrechtlich«; wehrt sich aber der Adel, so sind es »Raubritter und Rebellen«.

Einen besonderen Werth erhält das Werk (worauf das Vorwort mit Recht hinweist) dadurch, dass am Schlusse grösserer Zeitabschnitte der inneren, culturgeschichtlichen Entwickelung stets ein grösserer Excurs gewidmet ist. Immer umfassender wird die Darstellung von Joachim I. an, und sie befriedigt fast durchweg; über Kleinigkeiten im Einzelnen liesse sich streiten. Was früher nur angedeutet war, wird jetzt gründlich nachgeholt; bei Gelegenheit der brandenburgischen Anwartschaft auf das Herzogthum Preussen bespricht der Verfasser Preussen und die Geschichte seiner Ureinwohner, desgleichen die des deutschen Ordens in umfassenderer Weise. Ebenso folgt eine Vorgeschichte der jülich-cleve-bergischen Lande. Auch hier liesse sich Einzelnes aussetzen; so hat doch der Uebertritt Johann Sigismund's zum Calvinismus wohl unzweifelhaft politische Motive. In anderer Weise wird Georg Wilhelm nicht ganz gerecht beurtheilt; wenn er von der schwedischen Allianz Nichts wissen mochte, so gab

ihm sein Interesse als Deutscher und als Brandenburger die zwingendsten Gründe an die Hand. Das alte Märchen, Gustav Adolf habe bloss aus protestantischem Eifer das Schwert gezogen, wird doch heutzutage wohl schwerlich mehr geglaubt. In der Politik giebt es selten oder nie ein anderes Motiv als das des Nutzens.

Recht wohl gelungen ist die Auffassung des grossen Kurfürsten; die Darstellung ist, wie der Gegenstand es mit sich bringt, nüchtern, aber ruhig und wirksam. Die grossartigen Verdienste Friedrich Wilhelm's werden in ihrem ganzen Umfange gewürdigt, unparteiisch und ohne hyperloyale Schönfärberei. Dass der Kurfürst oft genug verfassungswidrig verfuhr und weiter kein Recht achtete als das seine, dass er eine oft despotische Natur war und rücksichtslos und unter Ausnutzung aller Mittel um sich griff, wird der Wahrheit gemäss anerkannt; es wird aber zugleich mit Recht hervorgehoben, dass es so sein musste. »Friedrich Wilhelm gab den Unterthanen mehr, als er ihnen nahm«. Auch Friedrich's I. Bedeutung wird gewürdigt; dasselbe ist mit Friedrich Wilhelm I. der Fall. Allerdings wird dieser merkwürdige Fürst reichlich günstig behandelt; selbst wenn man die trefflichen Absichten des Königs, seine gediegene innere Verwaltung, sein reines Familienleben, kurz Alles, was zu seinen Gunsten angeführt werden kann und muss, zusammenfasst und die allgemein knechtische Gesinnung der Zeit nicht zu erwähnen vergisst, so ist doch andererseits nicht zu leugnen, dass seine Eingriffe vor Allem in die Rechte der Familie widerwärtig berühren müssen. Wenn vollends der Verfasser behauptet: »Auch zwischen Lutheranern und Reformirten machte er keinen Unterschied«, und »er behandelte beide Theile mit der grössten Unparteilichkeit«, so ist das hinsichtlich der Lutheraner mindestens ein Irrthum, den kein Standpunct begreiflich machen kann. Hiervon abgesehen ist die Regierung dieses Königs trefflich behandelt, und namentlich die Verwaltungsgeschichte ist mit gründlichem Fleiss bearbeitet.

Ueber die Jugendgeschichte Friedrich's des Grossen, sein Zerwürfniss mit dem Vater, die Katastrophe und die Wiederaussöhnung äussert sich der Verfasser möglichst unbefangen. Ueber die Schwächen des grossen Königs spricht er zurückhaltend, und dies kann nur gebilligt werden, da das Buch doch vor Allem in die Hände der Jugend kommen soll und man ihr das Bild ihres Lieblingshelden nicht trüben darf; gleichwohl vermisst man hier sehr gern die heutzutage überhand nehmende Vergötterungssucht. Seinen protestantischen Standpunct vertritt der Verfasser hier wie überall, und das ist nur in der Ordnung; nur thut er in seiner Polemik des Guten oft zu viel. Wozu denn stets die römisch-katholischen als »Papisten« bezeichnen, und wozu die römisch-katholischen Geistlichen stets »Pfaffen« nennen?

Selbst dem Parteischriftsteller steht der äussere Anstand gut, und vollends von dem Historiker ist er schlechterdings zu verlangen.

Die Geschichte des grossen Königs ist vorzüglich geschrieben und legt wiederum für die Gelehrsamkeit des Verfassers ein glänzendes Zeugniss ab. Nur Weniges will uns nicht recht einleuchten. So heisst es über die Gründe der schlesischen Kriege u. A.: »Auf beiden Seiten hatte man einen guten pergamentenen Rechtsboden, Friedrich aber jedenfalls das Moralische, das Naturhistorische für sich. Denn Oesterreich hatte die Schlesier schlecht regiert, ihre heiligsten Interessen, die religiösen, mit Füssen getreten, auch ihr leibliches Wohl schwer vernachlässigt«. Wie der Verfasser auf diese Sorte »Naturrecht« verfallen konnte, ist schwer begreiflich. Also, wenn mein Nachbar sein Gut schlecht verwaltet, so habe ich das Recht es ihm wegzunehmen? Man male sich die Folgen dieser praktisch durchgeführten Theorie selber aus! Wenn man sagt: »Unter österreichischer Oberleitung wurde das Reich zum Gespött, und darum war das kräftige Preussen zur Hegemonie berufen«, so ist das ein wirkliches »Naturrecht«; jenes ist für den gewöhnlichen Menschenverstand wie für die Sittlichkeit ein räthselhafter Begriff. Sehr angenehm hat es den Ref. dagegen berührt, dass der Verfasser die schädlichen sittlichen Folgen, die aus Friedrich's Franzosenliebe hervorgingen, nicht verschweigt.

Mit der Auffassung Friedrich Wilhelm's II. kann Ref. nicht ganz einverstanden sein; dieser König wird bei Pierson ebenso geringschätzig beurtheilt wie bei den meisten Schriftstellern, vollends unserer Zeit. Täuschen wir uns darüber nicht: der Hauptgrund, um dessen willen der König vor unseren Schriftstellern keine Gnade findet, liegt nicht in seinen politischen Fehlern, sondern darin, dass er kein Rationalist war. Vielleicht wird die Zukunft auch diesem Fürsten einmal gerechter werden, als es die Gegenwart ist; wenigstens wird sie sich seine Verurtheilung weniger bequem machen. Darf man sich wirklich über die Beurtheilung eines Mannes wie Bischofswerder mit dem billigen Schlagwort hinwegsetzen, er sei nichts gewesen als ein »Gaukler«?

Mit den »grossen Ideen von 1789« geht der Verfasser sehr gnädig um. Das kann man einem durch und durch liberalen Historiker nicht verargen; verargen kann man es ihm aber, wenn ihn sein Parteistandpunct zu weit führt. Es mag noch hingehen, dass er den Intriganten Lafayette unter die Zahl der Idealisten versetzt; unbegreiflich aber ist es, wie er die Gründe des Revolutionskrieges nur in dem despotischen Hass der Fürsten gegen das liberale Frankreich suchen kann. Frankreich hatte sich unter dem liberalen Ministerium die stärksten Uebergriffe erlaubt, und Friedrich Wilhelm II. fühlte seine Pflicht als deutscher Reichsfürst; das ist in den Augen des Professor Pierson »elende Politik«. Und trotz Professor Pierson sind die Theilungen Polen's,

soweit sie von Seiten Preussen's deutsches Ordensgebiet (wie z. B. Thorn und Danzig) betrafen, nicht ohne Weiteres als »Rechtsbruch« zu qualificiren; es ist kein Rechtsbruch, wenn man einem rohen Räuber die Beute wieder abnimmt.

Gegen die Beurtheilung Friedrich Wilhelm's III. ist nichts Erhebliches einzuwenden; verwundern kann es nicht, wenn der Verfasser namentlich die freisinnigen Anwandlungen des Königs rühmend hervorhebt; verwundern kann es auch nicht, wenn ihm positives Christenthum (vulgo Orthodoxie) und Muckerthum identisch erscheinen. — Hiervon ganz abgesehen meint Ref., dass der Herr Verfasser die Entwickelung dieser ganzen Zeit vielleicht etwas ausführlicher hätte behandeln können; er thut sie, soweit sie nicht speciell Preussen betrifft, reichlich kurz ab. — Bis hierher reicht der erste Band des Werkes; der Schwerpunct des Ganzen ruht also auf dem zweiten.

Der Standpunct des Verfassers tritt sogleich weiter in den Vordergrund. Man kann, z. B. bei Stein, doch wohl der Meinung sein, dass auch ein grosser Staatsmann im Einzelnen irren kann; aber der Verfasser ist dieser Meinung nicht. Lieber verfällt er in Widersprüche; ihm ist Stein »ein liberaler Politiker, aber ein wahrhaft conservativer«. Männer wie Schön und Stägemann sind ihm Aristokraten von Geburt, Demokraten von Gesinnung«. Schleiermacher ist ihm das höchste theologische Ideal. Darüber lässt sich streiten. Aus der Fassung aber kommt man, wenn er einen Mann wie Marwitz, der sich an Hochherzigkeit und Selbstlosigkeit mit den Besten vergleichen lässt, als gewöhnlichen »Krautjunker« brandmarkt, für die zahllosen Rechtsbrüche und (grob deutsch gesagt) Rechtsräubereien dagegen, die sich Hardenberg zu Schulden kommen liess, kein Wort der Rüge hat.

Kann man in diesen Dingen nicht immer mit dem Verfasser einer Meinung sein, so wird man um so mehr mit der Art und Weise einverstanden sein, in der er die Freiheitskriege behandelt hat. Mit diesen aber müsste ein Geschichtswerk unserer Zeit abschliessen; höchstens dürfte es einen rein objectiven Ueberblick über die bis auf unsere Epoche vorgefallenen Thatsachen als Schluss anfügen. Denn mit 1815 beginnt der Kampf zwischen den beiden grossen politischen Gegensätzen, der schwerlich schon endgültig ausgefochten ist. Da ist kein Mensch im Stande sich ein unbefangenes Urtheil zu bewahren. Natürlich ist dies auch dem Herrn Verfasser nicht gelungen: er wird vielmehr geradezu Parteischriftsteller, und zwar ein streng national-liberaler. In diesem Lichte erscheinen von da ab sämmtliche Personen und alle Thatsachen, indessen doch nicht in dem Grade schroff, dass man es sich desshalb versagen müsste sein Buch allen gebildeten Laien und der deutschen Jugend aufs angelegentlichste zu empfehlen.

Berlin. Dr. L. Freytag.

5. Dr. Wild. Der Stand des deutschsprachlichen Unterrichts im sechszehnten Jahrhundert. Leipzig, Verlag von Siegismund und Volkening.

Eine kleine Schrift von 76 Seiten, welche das vierte Heft der »Pädagogischen Sammelmappe: Vorträge und Abhandlungen für Erziehung und Unterricht« bildet.

Wenn die Forderung, dass die Bildung unserer Jugend mit dem Leben in Zusammenhang zu bringen sei, gegenwärtig nicht mehr zurückzuweisen ist, so wird es andererseits bei der raschen Entwickelung unserer Zeit seine Schwierigkeiten haben den Fortschritten der Gegenwart auf dem Fusse zu folgen, um den so ausserordentlich gesteigerten Anforderungen nach allen Seiten hin gerecht zu werden. Die Zeit hat das Recht zu eilen, wenn es sein muss, mit Riesenschritten. Bei der geistigen Entwickelung unserer Jugend dagegen lässt sich Nichts überstürzen; der Pädagoge soll stets mit Ruhe und mit Besonnenheit verfahren. Dass ihm bei dem unruhigen Treiben unserer Zeit die eine wie die andere gar leicht verloren gehen kann, ist nicht zu verwundern; denkt er aber daran, dass der Weg, welchen die gesammte Menschheit durchlaufen, in gewissem Sinne von jedem Individuum von Neuem zurückzulegen ist, dann wird er das Bedürfniss fühlen in dem steten Haschen nach neuen Erziehungsidealen von Zeit zu Zeit Halt zu machen und sich auf dem Gebiete, welches er gerade zu beackern hat, gern des ruhigen geschichtlichen Entwickelungsganges erinnern wollen.

Hierzu bietet dem Lehrer der deutschen Sprache das vorliegende Büchlein eine willkommene Handhabe. Von dem Anfange des Mittelalters ausgehend, wo die lateinische Sprache das Bindemittel für sämmtliche Völker des Abendlandes war; wo die Erlernung derselben jedoch nur von Wenigen um der classischen Studien selbst willen, sondern von den Meisten im Interesse des Kirchen- und des Staatsdienstes betrieben wurde — macht uns der Verfasser mit der Noth und Mühe jener Arbeit wie mit den vielen vergeblichen Versuchen bekannt die unnatürliche lateinische Zwangsjacke abzuwerfen. Und wenn man auch seit dem 12. Jahrhundert mit dem Emporblühen der deutschen Litteratur und mit der gleichzeitig fortgeschrittenen Bildung des deutschen Bürgerstandes dem Streben nach Errichtung besserer Schulen gerecht zu werden suchte, so war doch die einseitige Begeisterung der Humanisten für das classische Alterthum abermals die Veranlassung, dass das Lateinische in Deutschland nicht nur die Sprache der Wissenschaft sondern auch die der Gebildeten blieb. Von deutschem Sprachunterricht konnte demnach keine Rede sein, wenngleich es nicht an fleissigen Vorarbeiten Einzelner fehlte, deren Sammlungen von Wörtern und Redensarten ihr lebendiges Interesse an der Entwickelung unserer Muttersprache bekundete.

Erst mit der Reformation und mit Luther's Bibelübersetzung

kam es dem deutschen Volke zum Bewusstsein, welch einen kostbaren Schatz es an der naturwüchsigen Kraft und an der grammatischen Reinheit seiner Sprache besitze. Den unerträglichen Anmassungen der römischen Hierarchie gegenüber wurde jetzt nicht nur die gesunde Vernunft sondern auch die angestammte Sprache in ihr natürliches Recht eingesetzt und die wahre Aufgabe alles Sprachstudiums nicht in dem Erfassen des Wortsinnes, sondern in dem des Sachverständnisses gesucht. Aber so schnell, wie man denken sollte, ging es auf der neu eingeschlagenen Bahn doch nicht weiter. Denn wenn auch Trotzendorf, Sturm und Neander als die hervorragendsten Pädagogen des 16. Jahrhunderts eines weit verbreiteten Rufes genossen, und wenn sie auch keineswegs Verächter des deutschen Wesens waren, so konnten sie sich doch nicht entschliessen mit der Vergangenheit ohne Weiteres zu brechen und trugen als eifrige Vertheidiger des Lateinischen, freilich ohne es zu wollen, zur Entnationalisirung gerade des gebildeten Theiles unseres Volkes bei. Und die Jesuiten, obwohl sie den deutschen Pädagogen principiell gegenüberstanden, pflegten gleichfalls das Lateinische, und zwar um so mehr, als es ihnen ein Mittel war der deutschen Volkskraft und Volksthümlichkeit entgegenzuarbeiten, und da es als eine Geheimsprache ihrem Plane ausserordentlich zu Statten kam das Volk in Unwissenheit zu erhalten, sich selbst aber ein vornehmes Ansehen zu geben.

Fragen wir nun, was denn eigentlich die Entwickelung unserer Muttersprache gefördert hat, so waren es vor Allem die »evangelischen Schulordnungen«, welche, gestützt auf die Anschauungen und Bestrebungen der Reformatoren, sich nach und nach zu Gesetzen erhoben. Von dem Erlernen des Deutschen war dabei freilich noch nicht die Rede; denn in den Statuten der Württembergischen Schulordnung, welche von der Disciplin handeln, lautete ein Paragraph: »Die Knaben sollen inn- vnd ausserhalb der Schule nit Teutsch, sonder Lateinisch mit einander reden, darob dann die Schulmeister mit Fleiss halten sollen«; und nach den Instructionen von 1559 sollen »die Pfarrer, Amptmänner und Inspectoren (d. h. zween oder drey Gottesfürchtige, Verstendige, Ehrbare Menner, die gestudirt haben) darauf acht haben, das die Knaben inn- vnd ausserhalb der Schule latine reden«. Aber der gesteigerte Kirchenbesuch, auf welchen diese Schulordnungen drangen, trug wesentlich dazu bei, dass Jung und Alt mit dem Verstehen des Hochdeutschen, wie es ihm in dem Kirchenliede und in dem biblischen Texte und in der Predigt entgegentrat, auf praktische Weise vertraut gemacht wurde.

Das deutsche Volk mit litterarischen Hülfsmitteln zum Erlernen seiner Muttersprache zu versorgen hätte man als einen gewagten Schritt betrachtet. Der Erste, welcher in diese Bahn einlenkte, war Thurnmeyer, ein Erzieher baier'scher Prinzen, welcher ums Jahr 1512 eine lateinische Grammatik mit deutschen

Erläuterungen herausgab. Praktische Bedürfnisse also waren es, welche den Blick auf die Nothwendigkeit einer gewissen Bekanntschaft mit der Muttersprache lenkten. Neben dem Studium des Lateinischen sollte die Jugend auch die deutsche Bibel lesen; deshalb verlangte eine Hannover'sche Kirchenordnung vom Jahre 1536 deutsche Schulmeister, »die ihren Katechismum wissen, Teutsch schreibens und lesens erfahren sein.« So wurden Anleitungen nöthig das Lesen zu erlernen, denen sich »Anleitungen zu deutscher Schreiberei und zum richtigen Gebrauche der hochdeutschen Sprache, wie Kolross's Enchiridion, anschlossen. Alsbald erschien denn auch Valentin Ickelsamer's »Teutsche Grammatika,« die sich schon gegen das Buchstabiren ausspricht und für das Lautiren in die Schranken tritt, überhaupt so ungemein viel Vernünftiges enthält, dass wir uns wundern müssen, wie langsam wir eigentlich vorwärts gekommen sind. Neben Ickelsamer war Fabian Frangk's »Orthographie nebst Kanczley- vnd Titel-buchlin« eine der besten Schriften ihrer Zeit, während Albert Oelinger 1573 die erste durchgeführte Grammatik herausgab, welche besonders für Fremde, die Deutsch lernen wollten, bestimmt war, und die er deshalb in lateinischer Sprache abfasste. Auch die Arbeiten von Laurentius Albertus wie die von Johannes Clajus, welchem letzteren doch Luther's Sprache als Richtschnur erschien, sind in lateinischer Sprache geschrieben.

Diese gedrängte Skizze möge genügen, um auf das Lesen der kleinen, mit vielem Fleiss zusammengestellten Schrift begierig zu machen, aus welcher hervorgeht, wie rathlos die Wissenschaft in jener Zeit noch war, und wie langsam wir es endlich doch »so herrlich weit gebracht,« dass auch heut zu Tage noch des Klagens eigentlich kein Ende ist.

Berlin. L. Rudolph.

C. Programmschau.

1. Programm der Realschule erster Ordnung zu Neisse. Ostern 1875. Director Dr. Carl Sondhauss. Abh. über Alumnate, von H. Rose.
2. Programm der Realschule erster Ordnung zu Sprottau. Ostern 1875. Director Dr. O. Simon. Abh. des ordentlichen Lehrers Dr. Achtert: Ueber Pflanzennahrungsmittel.
3. Programm der Realschule erster Ordnung zu Fraustadt. Ostern 1875. Director A. Krüger. Abh.: Die Jungfrau von Orléans. Vom Oberlehrer Leopold Knorr.
4. Programm der Realschule erster Ordnung zu Frankfurt a. O. Ostern 1875. Director Dr. Karl Laubert. Abh.: Die Kegelschnitte als geometrische Oerter für die Mittelpuncte von Kreisen, welche zwei gegebene Kreise berühren, analytisch-geometrisch behandelt vom Oberlehrer Dr. G. Emsmann.

5. Programm der Realschule erster Ordnung zu Perleberg. Ostern 1875. Director Dr. Ed. Laubert. Abh.: Die Lehre von den Attributen bei Spinoza, vom Oberlehrer Dr. Henke.
6. Programm der Realschule erster Ordnung zu Siegen. Ostern 1875. Director Dr. Carl Schnabel. Abh.: Ueber allgemeine Kettenbrüche. Von A. Kämper.
7. Programm der Realschule erster Ordnung zu St. Petri und Pauli in Danzig. Ostern 1875. Director Dr. B. Ohlert. Abh.: Mittheilungen über den französischen Lustspieldichter Regnard, vom Oberlehrer Dr. Pfeffer.
8. Programm der Realschule erster Ordnung zu St. Johann in Danzig. Ostern 1875. Director Dr. E. Panten. Abh.: Das Gemüt, eine phychologische Skizze von Herm. Weidermann.
9. Programm der Friedrich-Wilhelms-Schule, Realschule erster Ordnung nebst Vorschule zu Grünberg i. Schl., Ostern 1875. Director Hermann Fritsche. Abh.: Die ganze und die sogenannte »gebrochene« Reduplication der Wurzel im Griechischen und Lateinischen, von Dr. Walther.
10. Programm der städtischen Realschule erster Ordnung zu Elbing. Ostern 1875. Director Dr. Brunnemann. Abh.: des ordentlichen Lehrers Wittko. Versuch das erste Buch der Nikomachischen Ethik des Aristoteles für den deutschen Unterricht in der Prima einer Realschule zu verwerthen.
11. Programm der städtischen Realschule erster Ordnung zu Tilsit. Ostern 1875. Director L. Koch. Abh.: Untersuchungen einer grösseren Zahl Brunnenwasser Tilsit's, ausgeführt während der Jahre 1873, 1874, von dem ordentlichen Lehrer Wilhelm Krüger.
12. Programm der städtischen höheren Bürgerschule zu Striegau, Realschule erster Ordnung. Ostern 1875. Rector Dr. Rössler. Abh.: Die Kriterien des Maximums und Minimums der Integrale. Von Dr. Krey.

Berlin. Dr. R. Fiege.

D. Journalschau.

1. Das »Pädagogische Archiv« (Heft 7) enthält eine sehr lesenswerthe längere Abhandlung: Die R. S. I. O. nach den October-Conferenzen« vom Professor Dr. Schmeding in Duisburg; sodann eine Besprechung der Perthes'schen Vorschläge zur Reform des lateinischen Unterrichts vom Director Dr. v. Sallwürk in Pforzheim, und drittens Vorschläge für die nächste Realschulmänner-Versammlung vom Director Dr. Steinbart in Duisburg.
2. Die »Rheinischen Blätter« (Heft 5) besprechen »die Privatschulen,« wiederholen die von K. O. M. B. in seinen »Wan-

derungen eines deutschen Schulmeisters« — Berlin bei O. Gülker & Cie. 1874 — gemachten Vorschläge und beleuchten die »deutsche Philosophie auf dem Schullehrer-Seminar,« Mängel und Gebrechen des modernen Erziehungs- und Unterrichtswesens (Dr. F. C. Selber) sowie naturgeschichtliche Lehrbücher und der Unterricht in der Biologie (Dr. Voss.); auch bringen sie die Fortsetzung der pädagogischen Vorträge von A. Diesterweg.

3. Die »Zeitung für das höhere Unterrichtswesen Deutschland's« bringt in Nr. 36 eine Darstellung des schwedischen Schulwesens von? und einen Ausgleichungsvorschlag zum Real- und Gymnasialstreit von Rector Dr. Karl Fischer; in No. 37 Mittheilungen und Gutachten über amerikanische Schulverhältnisse, zum Theil von Dr. C. Schulz, zum Theil in einem Briefe aus der allgemeinen deutschen Lehrerzeitung; in No. 38 Staatisch oder Städtisch, von Dr. H. Beck in Berlin. in No. 39 einen Brief über ein Erziehungsinstitut bei London von?; Reformbestrebungen im Gebiete des höheren Unterrichts in Frankreich, von?; über die Umgestaltung der Realschule, von Dr. J. Kober in Grossenhain; in No. 40 die bairischen Gewerbeschulen und die österreichischen Oberrealschulen, von K., sowie eine Correspondenz aus Berlin über L. Wiese, von B., welche der Verfasser nicht hätte schreiben und die Redaction nicht hätte veröffentlichen sollen; in No. 41 Vergessenes zu einem künftigen Unterrichtsgesetz, von — s; ein Wort zur Ueberbürdung der Schüler, von demselben.
4. Die illustrirte Zeitschrift »Aus allen Welttheilen,« Leipzig bei Veit & Comp., enthält im Septemberhefte, mit dem der sechste Jahrgang schliesst: Ein Spazirgang im Wasgenwalde, von O. Delitsch; die britischen Colonieen in Australien, von?; am Nil, von Adolf Rambeau; amerikanische Riesengebäude, von?; der Vampyrglaube in Bosnien, von J. von Wickede; die Nicobaren, von P. Johannes Müller; die Heidenschanze im Oberspreewalde, von H. Friedemann; Paviane, von Dr. C. E. Klotz; Miscellen. Mit 8 Abbildungen. Preis 80 Pfennige.

Berlin. Dr. M. Strack.

III. Vermischtes.

In der »Akademie für moderne Philologie« (Berlin C, Niederwall-Strasse 12, Rendant Dr. von Nordenskjöld) werden im Wintersemester 1875\1876 folgende Vorlesungen gehalten werden:

Allgemeine und historisch vergleichende Sprachwissenschaft mit besonderer Berücksichtigung der neueren Sprachen und prak-

tischen analytischen Uebungen. Montag, Dienstag und Freitag von 5—6 Uhr. Dr. F. Techmer. — Historische Grammatik der deutschen Sprache. I. Theil. Formen- und Lautlehre. Montag, Mittwoch, Donnerstag und Sonnabend von 2—3 Uhr. Dr. W. Begemann. — Lectüre ausgewählter Stücke nach dem althochdeutschen Lesebuche von W. Braune. Mittwoch von 3—4 Uhr. Dr. W. Begemann. — In der deutschen Gesellschaft: Lectüre des Iwein nach Benecke-Lachmann und kritische Uebungen, in besonders zu verabredenden Stunden. Dr. W. Begemann. — Angelsächsische Uebungen mit Erklärung des Beowulf. Montag und Donnerstag von 6—7 Uhr. Dr. Zernial. — Shakespeare's Hamlet (Act III. bis zum Schluss) wird am Montag und Donnerstag von 1—3 Uhr erklären Professor Dr. Leo. — Sheridan's School for Scandal wird am Mittwoch und Sonnabend von 6—7 Uhr erklären Professor Dr. Hoppe. — The Englisch Poets from Young to Gray. Montag und Donnerstag von 7—8 Uhr. Professor G. Boyle. — Ausgewählte Abschnitte aus Chaucer's Canterbury Tales wird am Donnerstag von 3—4 Uhr erläutern Dr. Th. Vatke. — Historische Grammatik der englischen Sprache, II. Theil, Syntax, wird am Sonnabend von 4—6 Uhr vortragen Director Dr. I. Schmidt. — Die englische Lautlehre behandelt am Montag und Donnerstag von 2—4 Uhr Professor Dr. van Dalen. — Exercises in English style. Donnerstag von 3—4 Uhr unter Leitung von Mr. W. Wright. — Uebungen in freien Vorträgen in englischer Sprache werden am Sonnabend von 2—3 Uhr geleitet von Mr. W. Wright. — Die Syntax der französischen Sprache wird am Donnerstag von 5—7 Uhr vortragen Dr. Goldbeck. — Französische Aussprache mit physiologisch-historischer Begründung. Dienstag von 5—6 Uhr Dr. A. Benecke. — Praktische Uebungen in der französischen Aussprache. Dienstag von 6—7 Uhr Dr. A. Benecke. — Exercices de style français. Mittwoch von 4—5 Uhr unter Leitung von Professor A. Pariselle. — Uebungen in freien französischen Vorträgen werden am Donnerstag von 4—5 Uhr geleitet von Dr. Burtin. — Einführung in das Studium des Altfranzösischen, mit praktischen Uebungen nach der Chrestomathie von Bartsch (II. Ausg.). Montag von 3—5 Uhr Dr. Scholle. — Mittelfranzösische Sprachproben werden am Montag von 3—5 Uhr etymologisch erläutert von Dr. G. Lücking. — Ausgewählte Abschnitte aus dem Pantagruel von Rabelais wird am Mittwoch und Sonnabend von 3—4 Uhr erklären Dr. Professor Herrig. — Histoire de la littérature française. Dienstag und Mittwoch von 5—6 Uhr Mr. Marelle. — Molière's Tartufe wird am Dienstag und Freitag von 6—7 Uhr interpretiren Dr. P. Crouze. —. Provenzalische Grammatik (Lautlehre und Formenlehre) wird Dienstag und Freitag von 6—7 Uhr vortragen Professor Dr. Mahn. — Provenzalische lyrische und epische Gedichte wird Dienstag und Freitag von 7—8 Uhr erklären Professor Dr. Mahn. — Dante's

Inferno erklärt Mittwoch und Sonnabend von 5—6 Uhr Dr. H. Buchholtz — Italienische Grammatik mit praktischen Uebungen. Mittwoch und Sonnabend von 6—7 Uhr. Dr. H. Buchholtz. — Italienische Grammatik (Lautlehre und Formenlehre) mit Erklärung der Promessi Sposi von Manzoni wird am Mittwoch und Sonnabend von 6—7 Uhr vortragen Professor Dr. Mahn. — Die Grammatik der spanischen Sprache, I. Theil, wird am Montag und Freitag von 6—7 Uhr vortragen Dr. P. Foerster. — Ausgewählte Abschnitte aus Cervantes wird am Montag und Freitag von 7—8 Uhr interpretiren Dr. P. Foerster. — Die Grammatik der dänischen Sprache lehrt am Mittwoch und Sonnabend von 3—4 Uhr Dr. Rauch. — Grammatik der schwedischen Sprache mit praktischen Uebungen. Montag und Donnerstag von 3—4 Uhr. Dr. von Nordenskjöld. — Tegnér's Frithjofssaga wird am Donnerstag von 4—5 Uhr erklären Dr. von Nordenskjöld. — Praktische Uebungen im Unterrichten werden in zu verabredenden Stunden geleitet von Professor Dr. Herrig. —

Berlin. Dr. M. Strack.

IV. Archiv.

Königreich Preussen.

Ministerial-Erlass über die häuslichen Arbeiten der Schüler in höheren Anstalten.

In der häuslichen Beschäftigung der Schüler höherer Lehranstalten das richtige Mass einhalten zu lassen und jeder Ueberbürdung derselben vorzubeugen hat die Unterrichtsverwaltung auf allen Stufen seit langer Zeit als einen wichtigen Gegenstand ihrer pflichtmässigen Sorge betrachtet. Die Circularverfügung des Ministeriums der geistlichen etc. Angelegenheiten vom 24. October 1837 stellt in dieser Hinsicht die durch die Natur der Sache selbst gegebenen Grundsätze auf und bezeichnet die Mittel, durch deren strenge und stetige Anwendung das Uebel der Ueberbürdung zu verhüten ist; spätere Verfügungen, insbesondere vom 20. Mai 1854, 7. Januar 1856 und 6. October 1859, haben bei besonderen Anlässen dieselben Grundgedanken weiter ausgeführt, und die Provinzial-Schulcollegien haben die Beobachtungen innerhalb ihres Wirkungskreises, wo es angemessen schien, zu speziellen Mahnungen und Warnungen verwendet. Welchen Werth die Directoren der höheren Lehranstalten und die Lehrer-Collegien selbst im Allgemeinen auf diesen Punct, als auf eine Lebensfrage der höheren Schulen, legen, ist nicht nur aus den Verhandlungen von Directoren-Conferenzen zu ersehen, sondern auch aus den sorgfältigen Bemühungen von Lehrer-Collegien und Lehrervereinen die Zeit häuslicher Beschäftigung genau zu constatiren, welche von Schülern mittlerer Leistungsfähigkeit an einer bestimmten Schule und in einer bestimmten Classe thatsächlich erfordert wird.

Trotz dieser vielseitigen Bemühungen erheben sich neuerdings wieder Klagen über zu grosse Belastung der Schüler höherer Lehranstalten mit häuslichen Arbeiten als über ein weitverbreitetes Uebel und werden zum

Anlass weitgehender Folgerungen über die Haltbarkeit unserer gesammten Schuleinrichtungen gemacht. Obgleich ich die vorgebrachten Klagen in solcher Allgemeinheit und die daraus gezogenen Folgerungen nicht als begründet anerkennen kann, so mache ich doch in Anbetracht der hohen Wichtigkeit der Sache das Königliche Provinzial-Schulcollegium wiederholt auf die angeführten Erlasse aufmerksam und ordne zu deren Ergänzung im Einzelnen Folgendes an:

1) Die durch die Dienst-Instructionen den Classen-Ordinarien auferlegte Verpflichtung zu Anfang jedes Semesters in Verständigung mit den übrigen Lehrern der Classe das Mass der für jeden Lehrgegenstand zu erfordernden häuslichen Beschäftigung festzusetzen und die angemessene Vertheilung auf die einzelnen Tage zu treffen wird manchmal in dem Zutrauen zu einer schon consolidirten Gewohnheit verabsäumt. Um dies zu vermeiden, ist in das Protokoll der ersten Conferenz des Semesters die Erklärung der einzelnen Classen-Ordinarien aufzunehmen, ob und mit welchem Erfolge der Verständigung die erforderte Festsetzung über das Mass der häuslichen Arbeiten ausgeführt ist, und es ist ferner über Klagen wegen Ueberbürdung, auch wenn dieselben unmittelbar durch den betreffenden Lehrer, den Ordinarius oder den Director erledigt worden sind, eine Notiz in das Protokoll der nächsten Conferenz aufzunehmen. Die Departementsräthe der Königlichen Provinzial-Schulcollegien werden bei Revisionen und bei ihrer Anwesenheit zur Abiturientenprüfung der Ausführung dieser Anordnung ihre Aufmerksamkeit zuwenden und dadurch zugleich Anlass haben den Gegenstand selbst zur Sprache und Erörterung zu bringen.

2) Für schriftliche Hausarbeiten der Schüler gilt der didaktisch nothwendige Grundsatz, dass nur solche aufgegeben werden dürfen, die von dem aufgebenden Lehrer, selbstverständlich ausserhalb der Lectionszeit, corrigirt werden. Hausarbeiten als Strafe sind nur in den Fällen aufzugeben, wo die Natur des zu bestrafenden Fehlers es veranlasst, aber nicht als das bequemste Strafmittel anzuwenden. Die Directoren sind für die Einhaltung dieser Grundsätze verantwortlich.

3) Die Directoren haben darauf zu achten, ob in einzelnen Classen das Zurückbleiben der Schüler über die normale Zeit hinaus einen höheren Procentsatz erreicht oder zu erreichen pflegt, als dies durch die natürlichen Unterschiede der Begabung und des Fleisses bedingt ist, und vorkommenden Falles in einer Spezialconferenz mit den Lehrern der betreffenden Classe zu untersuchen, ob zu hohe Ansprüche eines Lehrers oder der Lehreinrichtung selbst diesen sehr beachtenswerthen Uebelstand veranlassen.

4) Die Königlichen Provinzial-Schulcollegien wollen die Directoren aller höheren Schulen ihrer Provinz auffordern an den Schluss der Schulnachrichten des nächsten Programms eine Bemerukng folgenden Inhalts zu setzen:

»Die Schule ist darauf bedacht durch die den Schülern aufgegebene häusliche Beschäftigung den Erfolg des Unterrichts zu sichern und die Schüler zu selbständiger Thätigkeit anzuleiten, aber nicht einen der körperlichen und geistigen Entwickelung nachtheiligen Anspruch an die Zeitdauer der häuslichen Arbeit der Schüler zu machen. In beiden Hinsichten hat die Schule auf die Unterstützung des elterlichen Hauses zu rechnen. Es ist die Pflicht der Eltern und deren Stellvertreter auf den regelmässigen häuslichen Fleiss und die verständige Zeiteintheilung ihrer

Kinder selbst zu halten; aber es ist ebenso sehr ihre Pflicht, wenn die Forderungen der Schule das zuträgliche Mass der häuslichen Arbeitszeit ihnen zu überschreiten scheinen, davon Kenntniss zu geben. Die Eltern oder deren Stellvertreter werden ausdrücklich ersucht in solchen Fällen dem Director oder dem Classenordinarius persönlich oder schriftlich Mittheilung zu machen und wollen überzeugt sein, dass eine solche Mittheilung dem betreffenden Schüler in keiner Weise zum Nachtheile gereicht, sondern nur zu eingehender und unbefangener Untersuchung der Sache führt. Anonyme Zuschriften, die in solchen Fällen gelegentlich vorkommen, erschweren die genaue Prüfung des Sachverhalts und machen, wie sie der Ausdruck mangelnden Vertrauens sind, die für die Schule unerlässliche Verständigung mit dem elterlichen Hause unmöglich.«

Schliesslich veranlasse ich das Königliche Provinzial-Schulcollegium in dem Verwaltungsberichte, der am Schlusse des Jahres 1876 über die Gymnasien für die Jahre 1874—76 einzureichen ist, und ebenso später seiner Zeit in Betreff der Real- und höheren Bürgerschulen, der Frage über das richtige Mass der häuslichen Beschäftigung der Schüler seine besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Berlin, den 14. October 1875.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten.

Falk.

An

sämmtliche Königliche Provinzial-Schulcollegien.

Entscheidung des Königlichen Gerichtshofes zur Entscheidung der Competenz-Conflicte, betreffend die Unzulässigkeit des Rechtsweges in Betreff der Schulzucht ausserhalb der Schulzeit und des Schullocals und durch einen anderen als den Classenlehrer.

Vom 13. Februar 1874.

Berlin, den 13. Februar 1874.

Im Namen des Königs.

Auf den von dem Königlichen Provinzial-Schulcollegium zu N. erhobenen Conflict in der bei dem Königlichen Kreisgerichte zu B. anhängigen Injurien-Processsache des Rittmeistere M. zu N., Klägers,

wider

den Oberlehrer Dr. N. zu B., Verklagten, erkennt der Königliche Gerichtshof zur Entscheidung der Competenz-Conflicte für Recht: dass der Rechtsweg in dieser Sache für unzulässig und der erhobene Conflict daher für begründet zu erachten.

Von Rechts Wegen.

Gründe.

Der Verklagte ist Oberlehrer am Gymnasium in B. Dieselbe Anstalt besuchte im October 1872 der 16jährige Sohn des Klägers als Schüler der Tertia. Nach der Behauptung des Klägers begegnete sein Sohn in Begleitung mehrerer Mitschüler am 27. October 1872 auf einem Spaziergange dem Verklagten. Nachdem die Schüler den Verklagten grüssend passirt hatten, soll ein Schüler gefragt haben, wer der Verklagte sei. Ein anderer Schüler, Namens B., habe geantwortet, das sei der Dr. N. — genannt der kleine N. Hierauf habe der Verklagte den Sohn des Klägers

herangerufen, wiederholt ins Gesicht geschlagen und einen ganz unverschämten Bengel genannt. Auf Grund dieses beim Ausbleiben des Verklagten im Termine zur Klagebeantwortung und zum weiteren Verfahren in contumaciam für zugestanden erachteten Thatbestandes hat der Commissarius des Königlichen Kreisgerichtes zu B. für Injuriensachen durch Erkenntniss vom 22. Februar 1873 den Verklagten der thätlichen und wörtlichen öffentlichen Beleidigung resp. Misshandlung des Sohnes des Klägers für schuldig erachtet und unter Auferlegung der Kosten zu 5 Thlr. Geldbusse, event. 3 Tagen Gefängniss, verurtheilt, auch dem Kläger das Recht zuerkannt den verfügenden Theil des Erkenntnisses durch einmalige Insertion in die B.'sche Zeitung auf Kosten des Verklagten bekannt zu machen.

Innerhalb der Frist zur Einlegung des Rechtsmittels hat das Königliche Provinzial-Schulcollegium zu N. mittels Beschlusses vom 27. März 1873 den Conflict auf Grund des Gesetzes vom 13. Februar 1854 erhoben, weil die Handlung des Verklagten ein Act der Schulzucht sei, eine wirkliche Verletzung aber, von deren Vorhandensein die Allerhöchste Cabinets-Ordre vom 14. Mai 1825 — Ges.-Samml. Seite 149 — die Zulässigkeit der gerichtlichen Verfolgung abhängig mache, nicht behauptet sei. Der Kläger und das Königliche Kreisgericht zu B. erachten den Conflict für unbegründet, das Königliche Appellationsgericht zu N. dagegen für begründet.

Dieser letzteren Auffassung muss beigetreten werden. Die Handlung des Verklagten charakterisirt sich als ein Act der Schulzucht, obwohl der Verklagte nicht der Klassenlehrer des Sohnes des Klägers war, und obgleich die Handlung auf öffentlicher Strasse vorgenommen worden ist. Die Zulässigkeit der gerichtlichen Verfolgung wegen einer solchen Handlung ist nach Nr. 6 der Allerhöchsten Cabinets-Ordre vom 14. Mai 1825 bedingt durch die Zufügung einer wirklichen Verletzung. Eine solche ist nicht behauptet. Hieraus folgt, dass die Frage, ob der Verklagte bei seinem Vorgehen gegen den Sohn des Klägers das ihm zustehende Züchtigungsrecht missbraucht oder unrichtig angewendet hat, nur seiner vorgesetzten Aufsichtsbehörde, nicht aber dem Richter zusteht. Hiernach war, wie geschehen, zu erkennen.

Königlicher Gerichtshof zur Entscheidung der Competenz-Conflicte.

V. Schulnachrichten.

1) Zur Förderung der Realschulinteressen haben ferner beigesteuert: Altona, R. S. 15 M., Leipzig R. S. 65.50 M., Düsseldorf, Ungenannt 300 M.

2) Die erst im vorigen Jahre unter grossem Widerspruch neu gegründete Realschule zu Strassburg im Elsass hat ihren Wintercursus mit 460 Schülern eröffnet, von denen 363 Elsass-Lothringer sind. — Nat.-Ztg.

3) Zur Ausstellung gültiger Zeugnisse für den einjährigen freiwilligen Militärdienst sind fortan auch berechtigt: die städt. R. S. I. O. zu Freiberg in Sachsen, die R. S. II. O. in Stettin, die Realclassen des Gymn. zu Cottbus, die H. B. S. zu Sonderburg (Schleswig-Holstein), die H. B. S. zu Mühlhausen (Prov. Sachsen), die H. B. S. zu Otterndorf und die zu Uelzen

(Prov. Hannover), die Realabtheilung des Progymn. zu Birkenfeld (Oldenburg), das Real-Progymn. zu Gebweiler (Elsass-Lothringen), die höheren Bürgerschulen zu Nauen (Brandenburg), zu Striegau (Schlesien), zu Hameln (Hannover), zu Unna (Westfalen), zu Grabow (Mecklenburg), die Realclassen des Gymn. zu Zerbst (Anhalt), das moderne Gesammt-Gymnasium des Dr. Karl Kühn in Leipzig, die Privatlehranstalt des Dr. Günther zu Braunschweig und die Jacobson-Schule zu Seesen.

4) Am 9. Octbr. d. J. fand im Saale der Realschule zum heiligen Geist in Breslau die schon angekündigte Versammlung von Directoren und Lehrern der Schlesischen und Posen'schen Realschulen 1. Ordnung statt, bei der nur eine einzige, die Sprottauer, unvertreten war. Die Versammlung, welche einmüthig die Nothwendigkeit anerkannte, durch ein offenes Zeugniss für die in ihrer Leistung bedrohte Realschule 1. Ordnung einzutreten, fasste folgende Beschlüsse: «1) die Realschule 1. Ordnung in dem ihr durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung verliehenen Charakter ist ein berechtigtes und nothwendiges Glied in der Reihe unserer höhern Bildungsanstalten. 2) Die auf der Realschule 1. Ordnung gewonnene Bildung ist der auf dem Gymnasium erworbenen gleichwerthig. Den Abiturienten der Realschule muss daher das Studium auf allen Hochschulen mit denselben Rechten wie den Gymnasialabiturienten gestattet sein, wie diesen ja auch das der Medicin, der Naturwissenschaften, des Bau-, Berg- und Hüttenfachs u. a. offen steht, obwohl sie keine für diese Fächer besonders geeignete Vorbildung erhalten haben. 3) Die den Realschulen jetzt gemachten Vorwürfe werden im Wesentlichen hinfällig, sobald Existenz und Berechtigungen der Realschulen gesichert sind und ihnen in Folge dessen gleich befähigte Schüler zugeführt werden wie den Gymnasien.» Die Beschlüsse wurden zum guten Theil einstimmig gefasst, nachdem in sehr eingehender Debatte ihre Berechtigung und Opportunität erwogen worden war. Die Versammlung berieth dann über die Mittel zur Förderung der Realschulsache, empfahl die Besprechung der einschlägigen Fragen in der Localpresse, die Ausarbeitung eines für die Magistrate der betheiligten Städte und die Abgeordneten der beiden Provinzen bestimmten, aber auch durch den Buchhandel zu verbreitenden Denkschrift zur Begründung der von der Versammlung aufgestellten Sätze sowie die Absendung von Petitionen an den preussischen Landtag und und das preussische Ministerium. Die Ausführung dieser Beschlüsse wurde einer Commission übertragen, bestehend aus den Directoren Dr. Weck n Rawicz, Dr. Wossidlo in Tarnowitz und Fritsche in Grünberg sowie den Oberlehrern Dr. Blau in Görlitz, Dr. Stenzel und R. Schmidt in Breslau und Dr. Beyer in Rawitsch, welche das auf die Realschulsache bezügliche Material zu sammeln und zu bearbeiten haben. —

Kundgebungen dieser Art können nicht oft und nicht eindringlich genug gruppenweise gemacht werden, damit auch dem Befangensten klar werde, dass nicht einzelne und stets dieselben Männer, wenn auch an verschiedenen Orten (Gera, Braunschweig etc.), sondern alle zu competentem Urtheil befähigten, wirklich sachkundigen Männer an allen Orten die Gleichberechtigung der deutschen Schule mit der lateinischen, der Realschule mit dem Gymnasium, als ein unabweisbares Erforderniss der Gerechtigkeit, der nationalen Würde und der politischen Klugheit erkennen. *Red.*

V. Personalnachrichten.

1. 2. 3. Dem Oberlehrer an der Kgl. Realschule zu Berlin Dr. Ferdinand Voigt, dem Oberlehrer an der Luisenstädtischen R.-S. daselbst Dr. Philipp und dem Oberlehrer an der R.-S. zu Duisburg Dr. Friedrich Schmeding ist das Prädicat «Professor» verliehen worden.

4. Dem Realschuldirector Hansen in Harburg ist der Rothe Adler-Orden 4. Classe verliehen worden.

5. Der Gymnasial-Oberlehrer Dr. Trägert in Köslin ist zum Director der Realschule zu Siegen ernannt worden.

6. Die Wahl des Lehrers Dr. Wissel am Gymn. zu Montabaur zum Rector der H. B. S. zu Oberlahrstein, ist bestätigt worden.

7. Dem Lehrer Dr. Julius Klocke an der H. B. S. zu Oberhausen ist das Prädicat «Oberlehrer» beigelegt worden.

8. Der ordentl. Lehrer Dr. W. Cramer an der R.-S. zu Barr im Elsass ist zum Oberlehrer ernannt worden.

Dr. Oscar Hubatsch, bisher ordentl. Lehrer an der R.-S. zu Posen, ist an ein Gymnasium übergegangen.

Vacanzen.

1. Malchin, R.-S., moderne oder class. Philologie, 1800—2000 M.
2. Görlitz, R.-S. I. O., neuere Sprachen, 2400 M.
3. Schalke, Kreis Bochum, H. B. S. Frz. und Engl. oder Latein, 2400 M.

Ein Philologe

mit der fac. doc. im Französischen und Englischen durch alle Classen und im Lateinischen und Deutschen für die mittleren, mit besten Zeugnissen über seine bisherige Lehrthätigkeit, sucht für Ostern 1876 eine Oberlehrerstelle an einer Realschule I. O.

Gef. Offerten wolle man unter Dr. L. an den Herausgeber des «Centralorgan» Herrn Prorector Dr. Strack richten.

Verantwortlicher Redacteur: Professor Dr. Max Strack.
Verlag von Otto Gülker & Cie. in Berlin.
Druck von Carl Jahncke (Franz Jahncke) in Berlin.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

III. Jahrgang. 1875. December.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des halben Jahrganges 8 Mark.
Beiträge werden an die Adresse der Redaction, Berlin S. W. (66 Kochstrasse), erbeten.
Nicht-Aufgenommenes folgt innerhalb 4 Wochen zurück.

Womit müßte die Reorganisation unseres höheren Schulwesens beginnen?

Von Director Dr. Carl Boettcher in Hamburg.

Wiederum geht, wie schon öfters, durch die Tagesblätter die Klage über die zu große Belastung der Schüler in den oberen Classen unserer höheren Schulen. Während sonst aber in dieser Hinsicht meistens vorzugsweise von den Realschulen die Rede war, bei denen man, und wohl mit Recht, die Vielheit der Lehrobjecte als einen wesentlichen Grund dieses Uebels nannte, wird nun jener Vorwurf auch den Gymnasien gemacht. Zur Beseitigung des gerügten Uebelstandes wird Vereinfachung der Lehrgegenstände empfohlen, namentlich aber sollen die Directoren dafür verantwortlich gemacht werden, daß die Lehrer bei ihren Aufgaben für das Haus die Grenzen einer mäßigen und den Kräften des Schülers angemessenen Arbeitszeit nicht überschreiten. — Wir wollen mit Rücksicht auf die Dinge, die uns zunächst am meisten am Herzen liegen, fürs erste keine Untersuchung darüber anstellen, ob eine Vereinfachung der Lehrgegenstände und eine Herabsetzung der Lehrziele nothwendig und möglich ist: allein das möchten wir mit Entschiedenheit behaupten, daß die angedeuteten officiellen Schritte bei den Directoren eine wesentliche Aenderung nicht herbeiführen werden, aus dem einfachen Grunde, weil es schon jetzt wohl schwerlich einen Gymasial- oder Realschuldirector geben dürfte, der nicht, auch ohne die Wiederholung einer überdies schon oft erlassenen Verfügung in jedem Semester, mehrfach auf die Nothwendigkeit hingewiesen hätte in den Auf-

gaben Maß zu halten. Es dürften sogar wohl nur sehr wenige höhere Schulen genannt werden können, bei denen nicht bereits, sei es durch Conferenzbeschlüsse, sei es durch Anordnung des Directors, für sämmtliche Classen eine durchaus maßvolle tägliche Arbeitszeit festgesetzt ist. — Wenn nun trotzdem immer von neuem wieder Klage über Ueberbürdung der Schüler erhoben wird, und zwar mit Beziehung auf alle Kategorieen der höheren Schulen, und wenn auch Leute vom Fach die Berechtigung dieser Klage anerkennen, so liegt wohl auf der Hand, daß die Veranlassung dieser beklagenswerthen Erscheinung nicht einfach durch amtliche Verfügungen aus der Welt zu schaffen ist. Daher ist es dringend geboten den wahren Ursachen dieser Mißverhältnisse nachzuspüren, damit eine radicale Beseitigung derselben ermöglicht werde. — Unsere Absicht ist es jedoch nicht, hier alle jene Factoren zu beleuchten, durch deren Einfluß der Schüler über die Gebühr an seinen Arbeitstisch gefesselt wird; wir wollen namentlich auch nicht der Fehler in der häuslichen Erziehung gedenken, denen in vielen einzelnen Fällen ein großer Theil der Schuld beizumessen ist; auch haben wir nicht die Absicht uns auf eine Abwehr unbegründeter Klagen einzulassen: wir wollen in unserer Auseinandersetzung nur den Hauptübelstand klar zu legen versuchen, weil durch dessen Beseitigung nach unserer Ansicht die schädlichen Wirkungen aller anderen nachtheiligen Einflüsse theils ganz vernichtet, theils wesentlich paralysirt werden könnten. —

Wir glauben die Hauptursache der zu großen Belastung der Schüler vorzugsweise in dem Umstande suchen zu müssen, daß die Lehrer unserer höheren Schulen fast durchgehends mit einer ungenügenden Vorbildung für die praktische Seite ihres Berufes ins Amt treten und daher oft beim besten Willen nicht im Stande sind ihren Unterricht nach einer zweckmäßigen Methode zu ertheilen. Die Folge davon ist, daß in den unteren und mittleren Classen, in denen ja die jungen Kräfte vorzugsweise beschäftigt zu werden pflegen, bald in diesem bald in jenem Lehrgegenstande nicht das Nöthige geleistet wird, so daß die Schüler mit lückenhaften Kenntnissen weiter kommen und schließlich einerseits vor Absolvirung des Abgangs-Examens genöthigt sind diese allmählich immer größer gewordenen Lücken durch außerordentliche Anstrengungen auszufüllen, andererseits aber auch schon in den oberen Classen für die laufenden Arbeiten

einer bei weitem zeitraubenderen Praeparation bedürfen, als erforderlich wäre, wenn sie rechtzeitig in den elementaren Kenntnissen fest und sicher geworden wären.

Seit einer Reihe von Jahren werden in Folge des Lehrermangels den Collegien unserer höheren Schulen junge Leute sofort nach ihrem Abgange von der Universität als volle Lehrkraft eingereiht, welche beim Antritt ihres Amtes vom Unterrichten so ziemlich Nichts verstehen, da sie im günstigsten Falle höchstens gelegentlich Privatstunden gegeben haben. Die relativ meiste Erfahrung bringen noch diejenigen mit, welche pecuniäre Noth zur Annahme einer Hauslehrerstelle gezwungen hatte. Es unterliegt nun wohl keinem Zweifel, daß trotzdem der geistig begabte, strebsame und pflichttreue junge Lehrer in einigen Jahren dazu gelangen wird seinen Unterricht nach verständiger Methode zu ertheilen. Allein während dieser Zeit macht er seine Erfahrungen auf Kosten der Schüler und zum Schaden der Schule. Denn gewöhnlich wird ein solcher Neuling im Amt am Ende des Schuljahres die Erfahrung machen müssen, daß nur ein verhältnißmäßig geringer Bruchtheil der Schüler seiner Classe das vorgeschriebene Classenziel erreicht hat. Ist er gewissenhaft, so wird er natürlich nur diese wenigen zur Versetzung vorschlagen, und er wird, in der zuversichtlichen Hoffnung, daß es ihm in der Zukunft gelingen werde bessere Resultate zu erzielen, durch tadelnde Bemerkungen des Directors nur zu desto größerem Eifer veranlaßt werden. Immerhin aber wird zunächst eine große Anzahl von Schülern in der Classe zurückbleiben müssen, und so geschieht es, daß gar oft in den unteren und mittleren Classen in verhältnißmäßig ganz kurzer Zeit eine Ueberfüllung eintritt, die dann schließlich eine angemessene Förderung der Schüler erst recht erschwert. Und das Ende vom Liede ist dann, daß bei einer der folgenden Versetzungen der Maßstab im allgemeinen herabgesetzt werden muß und so in die obere Classe ein Zuwachs von Schülern kommt, die dann in der vorgeschriebenen Zeit nicht nur das normale Classenpensum, sondern auch das mitgebrachte Deficit absolviren sollen. Dazu ist dann aber wiederum eine größere Belastung der Schüler nothwendig, als nach dem Organisationsplan der Schule erforderlich wäre.

Schlimmer noch stehen die Dinge, wenn ein Lehrer, um seine mangelhafte pädagogische Leistungsfähigkeit oder seine

Nachlässigkeit im Dienst nicht an den Tag kommen zu lassen, wider seine bessere Ueberzeugung Schüler zur Versetzung vorschlägt, die noch nicht die volle Reife erlangt haben. Sind die Schüler dieser Kategorie wenigstens so glücklich in der neuen Classe wieder in die Hände eines tüchtigen und gewissenhaften Lehrers zu gelangen, so werden sie vielleicht das Fehlende nachholen, immer aber wiederum nur vermöge einer Mehranstrengung, die vermieden werden konnte, wenn sie mit normalen Kenntnissen versetzt worden wären. Gar oft aber schlüpfen Schüler mit solch lückenhaften Kenntnissen durch zwei, drei Classen. Dadurch wird natürlich das Uebel nur um so ärger.

Solchen Uebelständen kann ein wachsamer Director wohl entgegentreten, sie vollkommen zu beseitigen liegt außer seiner Macht. Denn er erhält die Lehrer mit mangelhafter praktischer Vorbildung und muß häufig die Wahrnehmung machen, daß er bei seinen Anordnungen nicht einmal immer auf das richtige Verständniß rechnen kann. Was nützt es wohl, wenn der Director noch so energisch darauf hinweist, daß die Schüler keine Aufgabe für das Haus erhalten sollen, zu deren Lösung sie nicht durch den Unterricht in der Schule vollkommen befähigt sind? — was nützen solche Anordnungen mit Beziehung auf diejenigen Lehrer, die da meinen, sie hätten unterrichtet, wenn sie aufgegebene Regeln abfragen oder Exercitien corrigiren? die noch nicht begreifen, daß sie keine Regel aufgeben dürfen, die der Schüler nicht bereits in der Schule verstehen gelernt hat? daß sie kein Exercitium machen lassen dürfen, dessen Schwierigkeiten durch vorangegangene Uebungen für den Schüler nicht verhältnißmäßig leicht zu überwältigen sind? Und gerade in den unteren und mittleren Classen, wo die Grundlagen gelegt werden sollen, wird am allermeisten in dieser Hinsicht gegen die einfachsten Forderungen einer gesunden Pädagogik gefehlt.

Die erwähnten Uebelstände beweisen, wie es scheint, hinlänglich, daß es durchaus nothwendig ist die Lehrer an unseren höheren Schulen zweckmäßiger als bisher für die praktische Seite ihres Berufes vorzubilden. Und in dieser Forderung sind ja auch in der pädagogischen Welt so ziemlich alle Parteien einig, so sehr auch sonst die Ansichten über die Wege aus einander gehen mögen, welche bei der Reform unseres höheren Schulwesens einzuschlagen sind. Welche Principien aber schließlich auch den Sieg davon tragen werden, es ist nutzlos darüber zu

debattiren und Resolutionen zu fassen, wenn nicht in erster Linie dafür Sorge getragen wird, daß man hinsichtlich der Ausführung dieser Principien auf ein sachgemäßes Verständniß bei denjenigen rechnen kann, die berufen sind sie zu verwirklichen. Muß doch jeder, der ein Haus bauen will, vor Allem erst ein gutes Fundament legen.

Daher muß nach unserer Ansicht die Reorganisation des höheren Schulwesens, über deren Nothwendigkeit ja wohl auch so ziemlich Einstimmigkeit herrscht, damit beginnen, daß von Seiten des Staates darauf Bedacht genommen wird die Lehrer an den höheren Schulen auch für ihre praktische Thätigkeit in angemessener Weise vorzubereiten.

Dieser Forderung ist denn auch schon zu verschiedenen Zeiten energisch genug Ausdruck gegeben worden. So namentlich vor zwei Jahren von der Realschulmänner-Versammlung in Gera und in jüngster Zeit wiederholentlich in pädagogischen Zeitschriften und Brochüren von namhaften Schulmännern aller Schattirungen. Wie aber der Staat es anzufangen habe diese so ungemein erstrebenswerthe bessere Vorbildung der Lehrer herbeizuführen, darüber sind bis jetzt, wenigstens so viel wir wissen, eingehende Vorschläge nicht veröffentlicht worden, und doch mußten gerade über dieses Wie aus der Lehrerwelt selbst den maßgebenden Behörden Winke zukommen, die geeigneten Falls bei dem neuen Unterrichtsgesetz Berücksichtigung finden könnten. Wenn wir nun einzelne Momente zusammenstellen, die uns der Beachtung nicht unwerth erscheinen, so veranlaßt uns hierzu hauptsächlich die Hoffnung die Aufmerksamkeit competenter Männer auf das Detail dieser Fragen hinzulenken und dieselben möglicher Weise zur Kundgebung ihrer Ansichten zu veranlassen, damit im Widerstreit der Meinungen das Beste und Zweckmäßigste zu Tage gefördert werde.

Den ersten und unerläßlichsten Schritt zur Herbeiführung besserer Verhältnisse hat der preußische Staat dadurch gethan, daß er für eine angemessene Besoldung der Lehrer Sorge getragen hat. Denn nun werden allmählich mehr junge Leute als bisher sich dem Lehrerberufe widmen, und die Behörden werden in die Lage kommen wählen zu können, während sie bis jetzt im Großen und Ganzen einfach zugreifen mußten. Doch ist es noch ein entschiedener Mangel in den bestehenden Einrichtungen, daß die

Lehrer an den Realschulen II. O. und an den höheren Bürgerschulen ohne Latein geringer besoldet werden als an den Gymnasien und Realschulen I. O. . Gerade der Unterricht an jenen Schulen erfordert unzweifelhaft eine höhere pädagogische Begabung, da an denselben, wie theilweise allerdings auch an den Realschulen I. O., für die wichtigsten Unterrichtsfächer die zweckmäßigsten Methoden noch erst gefunden werden sollen. Neue und richtige Wege zu finden ist aber doch unzweifelhaft schwieriger und erfordert mehr Intelligenz und Umsicht als eine bereits erprobte und vielen bekannte Straße zu wandeln. Wie die Dinge zunächst liegen, werden die höheren Schulen ohne Latein in ihrer Entwickelung immer noch durch den höchst mißlichen Umstand gehemmt, daß ihnen die besseren Kräfte durch die besser dotirten Schulen entzogen werden. Und gerade für diejenigen Schulen, welche ihrer Organisation nach ihre Schüler bis zum vollendeten 16. Lebensjahre behalten und dann auf Grund einer Abgangs-Prüfung mit der Berechtigung zum einjährigen Militärdienst entlassen, sollte der Staat vorzugsweise Sorge tragen. Denn diese sind es, die in erster Linie dazu berufen sind einen intelligenten Bürgerstand heranzubilden, während bekanntlich von den Schülern der Gymnasien und Realschulen I. O. die weit überwiegende Anzahl mit einer höchst fragmentarischen Bildung von Tertia oder Obersecunda die Schule verläßt und nur ein geringer Procentsatz den wahren Nutzen von dem Besuch dieser Schulen zieht, indem er sie bis zu ihrem Endziel absolvirt.

Also, wir verlangen eine gleiche Gehaltsscala für alle höheren Schulen; aber auch gleiche Anforderungen an die Lehrer. Es scheint uns durchaus nicht richtig, daß beispielsweise für die facultas docendi in Geschichte in einzelnen Puncten geringere Anforderungen an denjenigen gestellt werden, welcher in einer Realschule unterrichten will, als an denjenigen, der die Absicht hat sich dem Gymnasium zuzuwenden. Für die unbedingte Facultas darf es nach unserer Meinung keinen Unterschied machen, ob der Examinand sich späterhin dieser oder jener Schule zuwendet; nur das wird zu berücksichtigen sein, daß für Gymnasialfächer der Maßstab sich nach den Bedürfnissen der Prima eines Gymnasiums richtet, für Realschulfächer nach den Bedürfnissen der Prima einer Realschule I. O. . Der classische Philologe wird nach dem ersten Maßstabe gemessen werden müssen, der moderne Philologe nach dem zweiten, ohne Rücksicht darauf, ob jener

späterhin Latein in einer Realschule I. O., oder dieser Französisch in einem Gymnasium lehrt.

Da nun aber der Lehrer an einer höheren Schule sich sowohl wissenschaftlich als auch praktisch bewähren soll, so scheint es geboten, daß er auch nach diesen beiden Richtungen hin geprüft werden muß, nämlich mit Beziehung auf seine wissenschaftliche Leistungsfähigkeit bei seinem Abgange von der Universität, hinsichtlich seiner praktischen Befähigung aber erst, nachdem ihm in angemessener Weise Gelegenheit geboten ist die Schulpraxis kennen zu lernen und sich darin auszubilden.

Wie die Dinge jetzt liegen, kann man vielfach die Bemerkung machen, daß Candidaten des höhern Schulamts durchaus nicht in wünschenswerther Weise von dem Bestreben erfüllt sind nach dem Eintritt ins Amt auch wirklich den praktischen Dienst so recht von Grund aus kennen zu lernen. Man muß vielmehr aus ihrem Verhalten den Schluß ziehen, daß sie zunächst nur ein geringes Verständniß dafür haben, wie viel sie noch lernen müssen, um in geeigneter Weise als Lehrer wirksam sein zu können. Sie haben ja in ihrem Zeugniß die erworbenen Facultäten bescheinigt und damit die amtliche Beglaubigung darüber, daß sie nunmehr die unantastbare Anwartschaft auf die besten Stellen in ihrer Carrière haben. Andere wiederum, im übrigen begabte und wissenschaftlich gebildete tüchtige junge Männer, suchen nur schleunigst ein Lehramt mit möglichst gutem Gehalt und möglichst geringer Stundenzahl, am liebsten in einer Universitätsstadt, zu erhalten, um, von der drückendsten materiellen Sorge befreit, desto eifriger ihren wissenschaftlichen Studien obliegen zu können. Aus ihrer Reihe können unzweifelhaft schließlich tüchtige Lehrer hervorgehen; allein nicht wenige pflegen zunächst mit einer gewissen Geringschätzung auf ihre pädagogische Thätigkeit herabzusehen und müssen erst allmählich einsehen lernen, daß das Unterrichten eine schwere Kunst ist, deren Ausübung ernsten Willen, scharfen Verstand, feine Beobachtungsgabe und große Umsicht erfordert, wenn man nicht ein Stümper bleiben will sein Leben lang. Solche junge Leute begreifen erst im Laufe der Zeit, daß eine Unterrichtsstunde, wenn sie wahrhaft heilbringend für die Schüler und befriedigend für den Lehrer ausfallen soll, nach Anlage und Ausführung gleichfalls eine wissenschaftliche Leistung sein muß, die dadurch nur noch um so schwieriger wird, daß man hinsichtlich der Resultate nicht bloß von

seinem eigenen Ingenium abhängig ist; bei der man außerdem auch auf den zwar nicht anzustrebenden, aber doch immer willkommenen und anregenden Lohn äußerer Anerkennung, die bei einer gelungenen wissenschaftlichen Untersuchung nicht auszubleiben pflegt, nicht rechnen darf. Denn die Leistungen eines Lehrers werden namentlich in den ersten Jahren seiner praktischen Thätigkeit gemeinhin nur einem kleinen Kreise bekannt und in demselben nur von sehr wenigen ihrem wahren Werthe nach gewürdigt. Will der Neuling im Amt in kürzerer Zeit als auf dem Wege eigner Erfahrung sich zu einem tüchtigen Lehrer ausbilden, so muß er vor Allem sich die Erfahrung seiner geübteren Collegen zu Nutze machen. Allein wie selten geschieht es im allgemeinen, daß die jungen Lehrer bei erfahrenen Collegen hospitiren; wie häufig dagegen kommt es vor, daß sie in den Conferenzen bei der Erörterung pädagogischer oder administrativer Fragen eine ganz erstaunliche Gleichgültigkeit an den Tag legen! Ein Wandel kann hierin nur geschaffen werden, wenn den Candidaten des höheren Schulamts die Pflicht auferlegt wird in einem bestimmten Zeitraum nach Absolvirung der wissenschaftlichen Prüfung noch eine zweite abzulegen, in welcher sie den Beweis liefern, daß sie die Zeit nach dem Abgange von der Universität eifrigst dazu benutzt haben die praktische Seite ihres Berufes gründlich kennen zu lernen. Es ist doch auch eigentlich im höchsten Grade wunderbar, daß man vom Theologen, vom Mediciner, vom Juristen zwei Examina verlangt, beim Lehrer aber mit einem einzigen sich begnügt, durch dessen Absolvirung noch keinesfalls, wie zahlreiche Beispiele lehren, eine Garantie für die praktische Befähigung des Lehrers gegeben ist. Und doch ist diese fast wichtiger als hervorragende wissenschaftliche Tüchtigkeit.

Das Schulamtsexamen, wie es jetzt ist, würde als erste Prüfung dem Examinirten das Recht verleihen zunächst provisorisch als Lehrer an einer höheren Schule angestellt werden zu können. Ob bei dieser Prüfung noch besondere Modificationen eintreten müßten, wollen wir fürs erste dahingestellt sein lassen; nur die eine Forderung glauben wir als eine unabweisbare hinstellen zu dürfen, daß in der Geschichte der Pädagogik strenger als bisher geprüft werden müßte, und daß keiner das Recht auch nur zu einer provisorischen Anstellung erhalten dürfte, der sich für diesen Theil der Prüfung nicht das Prädicat »genügend« erworben hat.

Außerdem aber müßte bereits den Studenten Gelegenheit gegeben werden sich für das Lehramt praktisch auszubilden. Man hat in dieser Hinsicht bis jetzt meistentheils darauf hingewiesen, daß für eine größere Ausdehnung der pädagogischen Seminarien Sorge getragen werden müßte, da bei den jetzt bestehenden Einrichtungen immer nur ein verschwindend kleiner Bruchtheil der Studirenden sich an ihren Uebungen betheiligen könne. Sicherlich würde die Realisirung dieses Wunsches Manches bessern; ob aber dadurch die vorhandenen Uebelstände wirklich gründlich beseitigt werden können, dürfte doch sehr fraglich sein. Denn die Mitglieder eines pädagogischen Seminars würden bei ihren Uebungen ja doch nicht das Object ihrer zukünftigen Thätigkeit, die Schüler, vor sich haben, und ohne Schüler bloß durch Disputationen und theoretische Anweisungen läßt sich die Kunst des Unterrichtens schwer erlernen Etwas Anderes wäre es freilich, wenn mit den pädagogischen Seminarien zugleich Musterschulen verbunden werden könnten, an denen die Studenten unter der Aufsicht und Anleitung bewährter Schulmänner das theoretisch Erlernte praktisch erproben könnten. Allein, wenn wir auch nicht Anstand nehmen zu behaupten, daß diese Musterschulen zur Heranbildung guter Schulmänner ebenso nothwendig sind wie die Kliniken zur Heranbildung tüchtiger Aerzte, so werden wir doch vorläufig den Wunsch solche Anstalten mit den Universitäten verbunden zu sehen als einen frommen bezeichnen müssen, auf dessen Erfüllung zunächst nicht zu rechnen ist.

Wir glauben nun ein Auskunftsmittel gefunden zu haben, das vorläufig wenigstens gute Dienste leisten könnte.

Wie der Student Vorlesungen hört, um sich in wissenschaftlicher Beziehung auszubilden, so müßte er unterrichten hören, um unterrichten zu lernen. Daher müßten die Studenten veranlaßt werden etwa vom vierten Semester ab wöchentlich zwei bis vier Stunden dem Unterricht in einer höheren Schule beizuwohnen, und die Zulassung zu der ersten Prüfung müßte an den Nachweis gebunden sein, daß der Aspirant dieser Verpflichtung nachgekommen sei. Da es ja in jeder Universitätsstadt höhere Schulen giebt; da es sich ja auch gar leicht einrichten ließe, daß an dieselben besonders tüchtige Schulmänner berufen würden, die sich bereits durch nennenswerthe Erfolge als Lehrer von hervorragender praktischer Begabung bewährten, so würden nicht gerade unüberwindliche Schwierigkeiten der Möglichkeit entgegen-

stehen auf diese Weise den Studirenden hinlänglich die Gelegenheit zu verschaffen an guten Vorbildern den Dienst als Lehrer aus unmittelbarer Anschauung kennen zu lernen. Sache der Verwaltungsbehörden, am besten der wissenschaftlichen Prüfungs-Commission, wäre es alsdann nur jedes Semester diejenigen Lehrer auszuwählen, welche für die einzelnen Lehrgegenstände als gute Vorbilder dienen könnten. Diese müßten, wie die Professoren die Vorlesungen, ihren Stundenplan durch Anschlag am schwarzen Brett bekannt machen. Die hospitirenden Studenten aber müßten über den Besuch der Unterrichtsstunden ebenso eine Bescheinigung in ihrer Exmatrikel vorweisen wie über die gehörten Vorlesungen. Ohne eine solche Bescheinigung müßte die Zulassung zu der ersten Prüfung absolut verweigert werden.

So würde der Candidat des höheren Schulamts schon eine ganz respectable Kenntniß der Schulpraxis in sein Amt mitbringen, und er könnte unzweifelhaft mit weit weniger Gefahr für das Gedeihen der Schüler als volle Lehrkraft Verwendung finden wie jetzt gemeinhin die Probecandidaten. Das sogenannte Probejahr aber wird am besten ganz und gar beseitigt und dafür festgesetzt, daß die definitive Anstellung erst nach Absolvirung eines zweiten Examens erfolgen könne, das frühestens zwei Jahre nach dem Bestehen der ersten Prüfung gemacht werden darf. Das Probejahr ist ja doch in den meisten Fällen nur eine bloße Form. Der Director, von seinen Unterrichtsstunden und von einer Masse anderer Amtsgeschäfte schon hinlänglich in Anspruch genommen, hat kaum die Zeit der Thätigkeit des Probecandidaten eine wirklich eingehende Aufmerksamkeit zu widmen; der Fachcollege sowie der Ordinarius lassen sich erst recht nicht in den Stunden des Probandus sehen, der übrigens nicht selten im Collegium der einzige Vertreter seines Fachs ist und selbst ein Ordinariat verwaltet: wie kann auf diese Weise ein wirklich eingehendes und nach allen Richtungen hin gerechtes Urtheil über die pädagogische Befähigung des jungen Lehrers gewonnen werden? Andererseits ist nach unserer Ansicht ein Jahr praktischer Thätigkeit nur gerade hinreichend einem strebsamen Menschen Gelegenheit zur Erkenntniß seiner Irrthümer zu geben; ein zweites Jahr erst würde die Möglichkeit gewähren die auf Grund der gewonnenen Erkenntniß erlangte größere Leistungsfähigkeit auch durch wahrnehmbare Erfolge zu documentiren.

Erst nach Verlauf dieses zweiten Jahres würde mit der Aussicht des Gelingens die praktische Prüfung gemacht werden können. Die Commission für dieselbe müßte aus praktischen und noch im Amte thätigen Schulmännern bestehen; ihre Mitglieder müßten vom Provinzial-Schulcollegium ernannt werden und unter dem Vorsitz des Provinzial-Schulraths fungiren. Am einfachsten und zweckmäßigsten erschiene es uns, wenn die Prüfungs-Commission immer aus den Mitgliedern desjenigen Lehrer-Collegiums ernannt würde, dem der Candidat bis zu seiner Prüfung angehört. Der Director und ein Fachcollege des zu Prüfenden würden stets zu dieser Commission gehören müssen; zu ihnen würden dann noch zwei andere Collegen als Beisitzer treten. Ein wichtiger Theil der Prüfung wären Probelectionen, die aber der Prüfling nicht mit Schülern abhalten müßte, die ihm fremd sind, sondern mit denjenigen, die er selbst bis zu seinem Examen unterrichtet hat. Denn nur so dürfte sich klar ergeben, was der Candidat mit Rücksicht auf Erzielung einer guten Disciplin, einer lebhaften Aufmerksamkeit und eines angemessenen häuslichen Fleißes bei seinen Schülern zu leisten im Stande ist. Auch müßten diese Probelectionen vorzugsweise in den unteren und mittleren Classen abgehalten werden, weil in diesen die praktische Befähigung eines Lehrers sich am deutlichsten zeigt, während es bei dem Unterricht in den oberen Classen doch mehr auf Wissenschaftlichkeit ankommt, die ja durch das erste Examen hinlänglich erwiesen sein muß.

Dieser zweiten Prüfung würde denn auch nach unserer Ansicht zweckmäßiger die pädagogische Arbeit zufallen. Diese soll nach den jetzt geltenden Bestimmungen gleich beim Abgang von der Universität geliefert werden, in einer Zeit, wo der arme Candidat noch absolut keine Erfahrungen gemacht hat, so daß ein sonst tüchtiger Mensch gar leicht in die Gefahr geräth durch Aufstellung unhaltbarer Theorieen sich selbst in ein schlechtes Licht zu stellen.

In der mündlichen Prüfung müßte dann der Candidat den Nachweis liefern, daß er sich sowohl mit der Geschichte der allgemeinen Pädagogik als auch mit der speciellen seines Hauptfaches eingehend bekannt gemacht hat; daß er sich eine umfassende Kenntniß der hervorragendsten Lehrbücher und Hülfsmittel für den ihm vorzugsweise zufallenden Unterricht erworben hat, sowie daß er sich mit der Vertheilung des Lehrstoffs in

Gymnasien, Realschulen I. u. II. O., höheren Bürgerschulen mit und ohne Latein vollständig vertraut gemacht habe. Desgleichen müßte der Candidat den Beweis liefern, daß er die auf das höhere Schulwesen bezüglichen Gesetze und Verwaltungsgrundsätze kenne, auch mit den Anforderungen einer verständigen Schulgesundheitspflege nicht unbekannt sei. Kurz, in dieser zweiten Prüfung müßte nach den verschiedensten Richtungen hin möglichst gründlich untersucht und festgestellt werden, in wie weit sich der Candidat mit den bei der praktischen Ausübung des Lehrerberufs in Betracht kommenden Fragen vertraut gemacht habe.

Wir sind mit unseren Vorschlägen mehr ins Detail gegangen, als ursprünglich unsere Absicht war; aber vielleicht werden gerade diese Einzelnheiten einerseits unsere Intentionen um so klarer hervortreten lassen, andererseits vielleicht auch um so mehr zum Widerspruch reizen, was der Sache selbst immer nur förderlich sein kann. Auf einen Punct aber möchten wir doch noch specieller eingehen. Man wird nämlich möglicher Weise Anstoß daran nehmen, daß nach unserer Meinung auch aus dem Lehrer-Collegium einer höheren Bürgerschule eine Prüfungs-Commission für das zweite Examen gebildet werden soll, die ja dann über Candidaten zu befinden hätte, welche doch immerhin die Absicht haben könnten späterhin an einem Gymnasium oder an einer Realschule I. O. zu wirken, also an Schulen, welche weitergehende Ziele verfolgen. Wird das angehen? Wir meinen, ohne Zweifel. Da wir der Ansicht sind, daß gerade an der höheren Bürgerschule, welche ihre Schüler mit dem 16. Lebensjahre entläßt, der Unterricht eine bei weitem größere praktische Gewandtheit erfordere als beispielsweise der Gymnasial-Unterricht, so zweifeln wir nicht im mindesten daran, daß Jemand, der sich bei dieser Kategorie von Schulen als ein Mann von praktischer Begabung bewährt hat, an jeder anderen Schule, auch wenn diese höhere Ziele verfolgt, gleichfalls die wünschenswerthesten Resultate erzielen wird. Allerdings müßten natürlich, was wir schon früher hervorhoben, die wissenschaftlichen Anforderungen an die Lehrer aller höheren Schulen nach einem Maßstabe gemessen werden.

Es bleibt uns jetzt nur noch übrig unsere Ansichten schließlich kurz zusammenzufassen:

1. Es ist durchaus nothwendig, daß die Lehrer unserer höheren

Schulen zweckmäßiger als bisher für ihre praktische Thätigkeit vorgebildet werden.

2. Zu dem Zweck muß denselben, um die Berechtigung zur definitiven Anstellung zu erlangen, die Verpflichtung auferlegt werden zwei Prüfungen zu bestehen, eine wissenschaftliche beim Abgange von der Universität, eine praktische frühestens zwei Jahre nach Absolvirung der ersten.
3. Zum Bestehen der ersten Prüfung ist unerläßlich, daß der Examinand sich hinsichtlich seiner Kenntnisse der Geschichte der Pädagogik mindestens das Prädicat »genügend« erwerbe. Im übrigen wird diese erste Prüfung wesentlich nach Art des bisherigen Schulamtsaxamens eingerichtet sein müssen.
4. Zu dieser ersten Prüfung wird aber nur derjenige zugelassen, welcher den Nachweis liefert, daß er während seiner Universitätsstudien vom vierten Semester an wöchentlich 2—4 Stunden dem Unterricht an höheren Schulen hospitirend beigewohnt hat.
5. Das Bestehen der ersten Prüfung berechtigt zur provisorischen Anstellung an einer höheren Schule.
6. Nach einer mindestens zweijährigen praktischen Thätigkeit kann der Schulamtscandidat sich zum zweiten Examen melden, durch welches vorzugsweise seine praktische Befähigung für das Lehramt in eingehendster Weise festgestellt werden soll.
7. Dieses zweite Examen, welches wir das pädagogische Staatsexamen nennen möchten, wird vor einer Prüfungs-Commission abgelegt, die lediglich aus praktischen Schulmännern besteht, und in welcher der Provinzial-Schulrath als staatlicher Commissarius den Vorsitz führt.
8. Wer in diesem pädagogischen Staatsexamen durchfällt, kann dasselbe nach einem Jahr wiederholen. Gelingt es dem Candidaten nicht bei dieser Wiederholung den Anforderungen zu genügen, so verliert er die Berechtigung an höheren Schulen als Lehrer zu fungiren. Diese Berechtigung wird auch demjenigen genommen, der sich nicht zum Staatsexamen meldet, sobald zwei Jahre nach der ersten Prüfung verstrichen sind.

Von der Durchführung unserer oder ähnlicher Vorschläge versprechen wir uns den vortheilhaftesten Einfluß auf unser höheres Schulwesen. Die Nothwendigkeit sich der von uns vorgeschlagenen

Staatsprüfung unterziehen zu müssen wird die jungen Lehrer mehr als bisher veranlassen sich mit allem auf das eingehendste bekannt zu machen, was mit der Praxis und der Kunst des Unterrichts zusammenhängt. Ueberhaupt werden diejenigen vom Lehramt fern gehalten werden, die nicht wirklich durch Neigung und geistige Beanlagung dazu berufen sind. Die Möglichkeit eventuell selbst als Mitglied der Prüfungs-Commission für das zweite Examen fungiren zu müssen wird alle Lehrer dazu antreiben sich über die wissenschaftlichen Bestrebungen auf dem Gebiete der Pädagogik stets im Laufenden zu erhalten und wird sie zu einem lebhafteren Meinungsaustausch veranlassen. Dadurch aber wird der einzelne zu einer größeren Klarheit über principielle pädagogische Fragen gelangen, und auf diese Weise werden wiederum die Lehrer-Collegien in ihrer Gesammtheit hinsichtlich ihrer speciellen pädagogischen Thätigkeit von dem einheitlichen Geiste erfüllt werden, der für das Gedeihen einer Schule unerläßlich ist.

Hamburg, im September 1875. Carl Boettcher.

II. Recensionen und Anzeigen von Büchern.

A. Litteratur über die Realschulfrage.

1. Eduard von Hartmann, Zur Reform des höheren Schulwesens. Berlin, Carl Duncker's Verlag (C. Heymons), 1875. — 88 S. 8o.

Wiederum ein Professor, und zwar — wie er selbst sagt — »ein Philosoph« (S. 8), der, nachdem er »sich mit den einschlägigen Fragen« (nicht auch mit der Sache?) »vertraut zu machen gesucht hat, sich vielleicht in erster Reihe berufen« glaubt »den Schulmännern von Fach« als Leuchte zu dienen, damit »in die allgemeine Verwirrung der Meinungen Licht und Klarheit gebracht werde.«

Er wirft uns demnach alle, samt und sonders, die Gymnasiallehrer so gut wie die Realschulmänner, den Minister nicht weniger als den soeben geprüften Candidaten, zu der Masse »des Unbewußten«, über welche er philosophirt hat. Und dabei ist ihm wunderbarer Weise — ihm selber! — unbewußt, daß er es hier

nicht mehr mit Spinnen, Raupen und dergleichen, sondern mit Männern zu thun hat, die wissen, was sie wollen, und ihre Fahne heilig halten; unbewußt, daß wer, berufen oder unberufen, sich in Familienzwistigkeiten mischt, von beiden Seiten Undank, wenn nicht Schläge, zu erwarten hat; unbewußt, daß er der Wahrheit ins Gesicht schlägt, wenn er trotz der sonst allgemein bekannten Erklärung von mehr als 500 Fachmännern zu Gunsten der jetzigen Realschule behauptet, »die Schulmänner von Fach seien zu den entgegengesetztesten*) Ansichten über das, was noth thut, gelangt.« Und nicht nur das! Es ist ihm unbewußt geblieben, daß er sich in der öffentlichen Meinung nachhaltig schadet, wenn er einer ganzen Kategorie von Schulen, ohne daß irgend eine derselben ihm individuell und praktisch bekannt geworden ist, auf S. 15 »Halbheit und Verkehrtheit« vorwirft, sie »die am fehlerhaftesten organisirte Schule« nennt, »welche der preußische Staat besitze«, und wenn er diese Schule »eine Mißgeburt« und selbst »ein Monstrum« schilt. Es ist ihm unbewußt geblieben, daß er mit solcher Redeweise thatsächlich an sich selbst die Richtigkeit seiner eigenen Behauptung beweist, (S. 14) »daß für die Vorbereitung zu den Fachstudien auf Universitäten die Gymnasien bis jetzt immer ausgereicht haben, nicht aber für die Vermittelung einer allgemeinen Bildung, wie man sie ..... von einem gebildeten Manne verlangt.« Es ist ihm unbewußt geblieben, daß er sich damit selber ausschließt aus dem Kreise derer, mit denen wirklich gebildete Männer, zustimmend oder widersprechend, doch immer gern, litterarisch verkehren. Nicht minder unbewußt ist ihm geblieben, daß er dem Pädagogen unlösbare Aufgaben stellt, wenn er demselben zumuthet mit neunjährigen Kindern, die noch nicht alle mit Lesen, Schreiben, Rechnen und Orthographie vollkommen abgeschlossen haben, 10 Stunden wöhentlich **erfolgreich** Griechisch zu betreiben. Desgleichen ist ihm unbewußt, daß es unmöglich ist in Tertia und Secunda bei nur zwei Stunden wöchentlich so viel Latein zu lernen, daß in Prima (S. 85) »die Kirchenväter, Geschichtschroniken und das Corpus Juris« (risum teneatis, amici) gelesen werden können, zumal das tradionelle Ansehen des Latein bei einem solchen Lehrplane in Schülern und Lehrern erstickt und damit wirkungslos gemacht werden würde. Vollkommen unbewußt jedoch hat er gehandelt, indem er (S. 87) den § 3 seiner Reformbestimmungen erst mit sich selbst in Widerspruch setzt, indem er »die Berechtigungen einer höheren Schule« durch »Entlassung der Abiturienten zur Universität« erklärt und dadurch zu einer einzigen vermindert, und indem er dann denselben Paragraphen in § 9 vollkommen aufhebt durch die Bestimmung, daß »die den Realschulen bisher zustehenden Berechtigungen« — also auch die Entlassung der Abiturienten zur Universität be-

*) Wunderlicher Superlativ, zumal aus der Feder eines »Philosophen!«

hufs mathematischer, naturwissenschaftlicher und neusprachlicher Studien— »nicht alterirt werden« dürfen.

Wir könnten noch eine ganze Weile in dieser Weise fortfahren; doch wir verzichten: das Angeführte reicht vollkommen hin für unsre Leser, um ihnen anzurathen das Buch im Buchladen zu lassen, und für den Hrn. Verfasser, um ihm als Stoff zu dienen zu einem zweiten Bande seiner »Philosophie des Unbewußten.«

Berlin. Dr. M. Strack.

B. Anderweitige Schriften.

1. W. Casselmann. Leitfaden für den wissenschaftlichen Unterricht in der Chemie. Für Gymnasien, Realschulen und zum Selbstunterricht. Erster Cursus. 4. verbesserte Auflage, bearbeitet von Prof. Dr. B. Schwalbe. Mit in den Textgedruckten Holzschnitten. Wiesbaden. C. W. Kreidel. 1875.

Dieses namentlich in den Schulen Deutschland's vielfach gebrauchte Lehrbuch für den ersten Unterricht in der Chemie erscheint hier nach des Verfassers Tode in neuer Bearbeitung. Es ist hierbei die ursprüngliche Anlage des Buches möglichst beibehalten, nur die Einleitung hat eine wesentliche Veränderung erfahren, auch ist den Fortschritten der Chemie und besonders der neueren Anschauungen in gebührender Weise Rechnung getragen. Demgemäß hat auch die Schreibweise der chemischen Formeln eine Aenderung erfahren. Um aber den Gebrauch dieser neuen Auflage neben den älteren zu ermöglichen, sind, wenigstens in der anorganischen Chemie, die dualistischen neben den unitaren Formeln in Anwendung gebracht. In einem Anhang sind dann noch, wohl zum Ueberfluß, die wichtigsten Formeln und Formelgleichungen in alter Schreibweise und die früher gebräuchlichen Aequivalentgewichte mit den neueren Formeln neben einander gestellt. Die vorliegende Umarbeitung des Buches im Sinne der neueren Ansichten wird gewiß dazu beitragen demselben zu den alten Freunden neue zu gewinnen. r.

2. C. O. Weigeldt und H. F. Richter. Sammlung ausgeführter Stilarbeiten etc. für Mittelclassen. Chemnitz bei Ed. Focke. 1875.

Die Beurtheilung einer Schrift, welche sich selbst als eine für Stadt- und Landschulen bestimmte ankündigt, gehört eigentlich nicht in diese Blätter. Da unsere Realschulen jedoch an vielen Orten mit sogenannten Vorschulen verbunden sind, welche Kinder in dem ersten schulpflichtigen Alter aufnehmen, so brauchen wir Schriften der genannten Art nicht ohne weiteres von der

Hand zu weisen. Sind doch Kinder überall hülfsbedürftige Wesen, welche Anspruch darauf haben, daß ihre Lehrer Kenner der menschlichen Natur und wirkliche Pädagogen seien.

Was die didaktischen Principien betrifft, denen die Verfasser der vorliegenden Schrift huldigen, so können wir ihnen nur beistimmen; anders jedoch gestaltet sich unser Urtheil, wenn wir zusehen, wie dieselben zur Ausführung gebracht sind. Zunächst scheinen die Bearbeiter des Buches den Lehrern außerordentlich wenig, besonders aber gar keine Selbständigkeit zuzutrauen; denn die mancherlei bis in die kleinsten Einzelheiten gehenden Vorschriften sind doch nur für solche Leute berechnet, die selbst noch der Leitung bedürfen und deshalb nicht geeignet sein können Kinder zu unterrichten. Aber auch von den letzteren haben die Herren Verfasser eine Vorstellung, mit der wir uns keineswegs befreunden können. Von namhaften Pädagogen haben wir oft genug gehört, daß das, was man Kindern als Muster vorführt, auch von Erwachsenen müsse mit Wohlgefallen gelesen werden können. Liest man aber diese in zerhacktem Stile geschriebenen Erzählungen, diese aus lauter dürren Fragmenten zusammengesetzten Beschreibungen, diese Anleitungen oder besser Vorschriften zur Verunstaltung poetischer Fabeln und diese über die Maßen dürftig angelegten Billetchen — so ruft man unwillkürlich aus: »Ich bin des trocknen Tons nun satt;« »nennt mir einen Gedanken, damit ich mich erquicke.« Irgend etwas, was ein kindliches Gemüth innerlich ergreifen und erwärmen kann, haben wir in dem Buche nicht gefunden. Wir wiederholen, was schon an vielen anderen Orten gesagt worden ist: »Nur das Beste ist für die Kinder gut genug.«

Berlin. L. Rudolph.

3. J. G. Scherz und A. Junghänel. Zweihundert ausgeführte Stilarbeiten für Oberclassen. Ein Hülfsbuch für Lehrer bei Ertheilung des stilistischen Unterrichts. Chemnitz, Verl. von Ed. Focke. 1875.

Während andere stilistische Handbücher sich begnügen dem Lehrer eine entsprechende Fülle von Material für deutsche Aufsätze entgegen zu bringen und nur hier und da ein Thema in vollständiger Ausführung mittheilen, haben die Verfasser sich veranlaßt gefühlt ihre sämmtlichen Themata auszuführen, in der Meinung, diese stilistischen Producte ihrer Mußestunden möchten den Lehrern der deutschen Sprache ihre mühevolle Arbeit erleichtern. Wer eine recht bequeme Natur ist, dem mag ein solches Buch allerdings willkommen sein. Er nimmt es mit in die Classe, findet sein Thema, gleich darunter die Wörter und Fragen, die er den Schülern zu dictiren hat, auch alle etwa vorkommenden Fremdwörter in gesperrter Schrift, und hinterher den ganzen Aufsatz fix und fertig. Was will man mehr? Wir gestehen offen, daß wir von Lehrern, denen solche Bücher willkommen sind,

keine besonders günstige Meinung haben; die pädagogischen Schriftsteller aber müssen wir daran erinnern, daß sie sich jedenfalls ein größeres Verdienst erwerben, wenn sie die Lehrer zur Selbstthätigkeit anregen, als wenn sie ihnen Alles vollständig mundrecht machen. Wer sich im Besitze eines Buches, wie das vorliegende, behaglich fühlt, der ist für selbständiges Arbeiten verloren; ja, er wird es nicht einmal für nöthig halten sich auf seine Stunden vorzubereiten.

Nach unserm Ermessen muß ein praktisches Handbuch für den stilistischen Unterricht je nach der Natur des Themas entweder das unentbehrliche Material oder die nothwendigsten Andeutungen für die etwa zu befolgende Disposition geben, und zwar so, daß dem Lehrer für die Besprechung in der Classe noch volle Freiheit gelassen wird. Die Art und Weise, wie er da wirkt, muß durchaus individuell, womöglich originell sein; das ist aber nicht denkbar, wenn man sich so von einem Buche abhängig macht, wie die Verfasser es hier verlangen. Die Schüler sollen nämlich nach der Reihenfolge der dictirten Anhaltspuncte das Thema bearbeiten, dann ihre Arbeit in der Classe vorlesen; wenn sie nicht gelungen ist, den Musteraufsatz aus dem gedruckten Buche vorlesen hören und dann ihn noch einmal bearbeiten. Und sehen wir uns nun die Muster an, die der Jugend hier geboten werden, so gestehen wir offen und ehrlich, daß sie sich nur sehr wenig über das Schülerhafte erheben. Schon die Dispositionen sind fast alle über denselben Leisten geschlagen und von einem so kalten realistischen Zuge angehaucht, daß sie jedes Phantasiegebilde in eisige Erstarrung versetzen. Und wo die Verfasser schlechterdings nicht umhin können den Regungen des Gemüths einige Concessionen zu machen, da hat ihre Ausdrucksweise etwas so Gesuchtes, Unnatürliches, ja Geschraubtes, daß wir höchstens stutzig gemacht werden, aber nimmermehr einen wohlthuenden Eindruck bekommen. Wer sich von der Wahrheit des hier Gesagten überzeugen will, dem rathen wir, falls ihm das Buch in die Hände kommt, sich folgende Einzelheiten anzusehen: S. 1. »Wie theilt man das Kochsalz ein?« S. 9. »Das kleinste Kind wird die krausblättrige Petersilie nicht verwechseln«. (womit?) S. 25 Mitte, S. 49 unten, S. 64 M. (ein ganz schülerhaftes Anakoluth), S. 72 M. (wunderlich!), S. 105 M. (unverantwortliche Imperfecta), S. 185 M. »Tausendfältig schickt daneben die Weide die Silberblicke ihrer Blüthenkätzchen auf Umschau, und auch die verzagte Espe öffnet auf hoher Warte ihre laugbewimperten Blüthenaugen.« Wir denken: Sapienti sat!

Berlin. L. Rudolph.

4. Kleine Mythologie der Griechen und Römer. Von Otto Seemann, Oberlehrer am Gymnasium zu Essen. Mit 63 Holzschnitten. XII. 228. Leipzig, Verlag von E. A. Seemann. 1874.

Der Verfasser redet zwar in seinem Vorwort nur von einer Bestimmung seines Buches für Gymnasien und Töchterschulen; uns kann es hier aber nur auf den Werth oder Nichtwerth desselben für Realschulen ankommen, und nur von diesem Standpunct aus wollen wir das uns hier gebotene Werk ins Auge fassen.

Daß die antike Mythologie (von der germanischen ganz zu geschweigen) auf der Realschule ein Stiefkind ist, dessen oft widerwillige Pflege höchstens dem deutschen Unterricht als allgemeinem Aschenbrödel anvertraut wird, ist eine zu bekannte Sache, als daß darüber noch eine specielle Jeremiade anzustimmen wäre. Das ist nur ein einzelner schüchterner Klagelaut aus jener großen Klage über die Zurücksetzung des idealen Elements und den Triumph des Exacten auf der Realschule: helfen wird da schwerlich Jemand, und der Schüler ist da wieder einmal auf die Privatthätigkeit angewiesen.

Die antike Mythologie ist schwer auf der Schule zu behandeln, aber schwerer als auf dem Gymnasium auf der Realschule. Wir leiden, was unsere Schulfächer betrifft, an einem Embarras de richesse; das Lateinische tritt, wie die Sprachen überhaupt, verhältnißmäßig in den Hintergrund, und die mathematischen und Naturwissenschaften sitzen obenauf. Aber die Schwierigkeit liegt, wenn wir nur die Mythologie der Griechen und Römer ins Auge fassen, vor Allem in ihr selbst. In tiefsinnige Speculationen und Philosopheme kann sich der Lehrer nicht einlassen, und so sieht der Schüler trotz Schiller weit entschiedener die geniale Zügellosigkeit und Lüderlichkeit in den mythologischen Gestalten. Für uns liegt der Werth derselben vor Allem in ihrer plastischen Schönheit, und wenn der Lehrer irgendwie wirken will, so hat er auf diese hinzuweisen. Das hat der Verfasser der uns vorliegenden »Kleinen Mythologie« ins Auge gefaßt, und dafür haben wir ihm Dank zu sagen, trotzdem daß er der Realschule speciell mit keiner Silbe gedacht hat.

Die Einleitung bespricht zunächst Wesen und Inhalt der Mythologie im Allgemeinen. Was der Verfasser da sagt, ist dem Verständniß reiferer Schüler wohl angemessen; nur ist er ungenau, wenn er im Unterschied von der Sage das Märchen »ein reines Product der schaffenden Phantasie« nennt. Daß z. B. unsere deutschen Märchen zum guten Theil nichts sind als entstellte Mythen, wird der Verf. ebenso gut wissen wie wir.

Eine sehr nüchterne und besonnene Auseinandersetzung geben die »allgemeinen Vorstellungen von dem Wesen der Götter«. Auf die Phantasie des Schülers, der zunächst aus Schiller seine Ideen über die griechische Mythologie gesammelt hat, werden diese Auseinandersetzungen freilich wie ein kaltes Bad wirken; es ist aber ein Glück. Die Götter und Göttinnen in Schiller's »Götter Griechenland's« u. s. w. sind eben Gestalten des deutschen Dichters, aber antik sind sie nicht, und darum ist

es nur zu loben, wenn der Verfasser des uns vorliegenden Buches dem jugendlichen Leser auch die Nachtseite des Olymp nicht verschweigt.

Der erste Abschnitt giebt eine gedrängte, aber völlig ausreichende Skizze von der griechischen Kosmogonie und Theogonie, immer, wo es möglich ist, die dürftigen römischen Traditionen zur Vergleichung heranziehend. Der zweite Abschnitt behandelt die Götter des Olymp: Zeus (Jupiter), Hera (Juno), Pallas Athena (Minerva), Apollon, Artemis (Diana), Ares (Mars), Aphrodite (Venus), Hermes (Mercurius), Hephaistos (Vulcanus), Hestia (Vesta), Janus, Quirinus; sodann die Nebengötter: Eros (Amor), die Musen, die Chariten (Grazien), Themis und die Horen, Nike (Victoria), Iris, Hebe (Juventas), Ganymedes. Dann folgen die himmlischen Erscheinungen: Helios (Sol), Selene (Luna), Eos (Aurora), die Sterne, die Winde; die Geburts- und Heilgötter: Asklepios (Aesculapius), u. s. w.; die Schicksalsgötter: die Moiren (Parzen). Nemesis, Tyche (Fortuna), Agathodaimon (Bonus Eventus). Auf diese folgen die Götter des Meeres und der Gewässer: Poseidon (Neptun), Amphitrite, Triton und die Tritonen; Pontos und sein Geschlecht: Nereus und die Nereïden, Thaumas, Phorkys, Keto, Proteus, Glaukos, Ino Leukothea und Melikertes, die Sirenen, das Geschlecht des Okeanos. Dann die Gottheiten der Erde und der Unterwelt: Gäa (Tellus), Rhea Kybele (Magna mater Idæa), Dionysos (Bacchus oder Liber), die Nymphen, die Satyrn, Silenos, Pan, Silvanus, Faunus und Fauna, Priapos, Saturnus und Ops, Vertumnus und Pomona, Flora, Pales, Terminus, Demeter (Ceres), Persephone (Proserpina), Hades (Pluto), die Unterwelt, die Erinnyen (Furien), Hekate, Schlaf und Tod. Endlich speciell römische Haus- und Familiengottheiten: die Penaten, Laren, Larven, Lemuren und Manen.

Die Darstellung in diesen beiden ersten Abschnitten ist durchaus befriedigend. Nichts irgendwie Bemerkenswerthes ist vergessen [nur die Vermengung des Apollo und Sol findet keine nähere Erwähnung], nur die Ordnung wäre zwar vom rein theoretischen Standpuncte hie und da anzufechten, hat aber im praktischen Bedürfniß ihre Rechtfertigung. Den besten Schmuck bilden vorzügliche Holzschnitte (deren Form nur um des Schulzwecks willen geringe Aenderungen erfahren hat); dafür fehlt jeder unnütze oratorische Schmuck, der den Schülern das Verständniß erschwert und sie höchstens zu krankhaftem Poetisiren verleiten könnte. Die Deutung der Mythen endlich beschränkt sich auf das Naheliegende und Nothwendige und nimmt auf den Standpunct der Schule überall billige Rücksicht.

Der dritte Abschnitt behandelt die Heroen. Nach einer erklärenden Einleitung bespricht der Verfasser die Menschenschöpfung und Urzeit und dann die eigentlichen landschaftlichen Heroensagen: die Lapithen und Kentauren, Kadmos, Aktäon, Amphion und Zethos (Niobe), Siysphos, Glaukos, Bellerophon und die Ama-

zonensage, Jo, Danaos und die Danaiden, Proetus und die Proetiden, Perseus, die Dioskuren, Herakles und die 12 Arbeiten, Kekrops, Erechtheus, Theseus, Minos und den Minotauros und Talos. Hierzu kommen die gemeinschaftlichen Unternehmungen der jüngeren Heldenzeit: die kalydonische Jagd, die Argonauten, der thebanische Cyclus, der trojanische Cyclus: die Dardaniden, die Pelopiden, die Aeakiden, Nestor, der lokrische Aias, Diomedes, Odysseus, der trojanische Krieg (Laokoon) und die Heimkehr der Helden. Den Beschluß bildet eine kurze Besprechung der mythischen Seher und Sänger.

Ein großer Theil des in diesem dritten Abschnitt Besprochenen gehört allerdings nicht unmittelbar in eine Mythologie, war aber kaum zu umgehen, da sich die Grenzen des eigentlichen Mythus und der halbhistorischen Sage zu oft, fast unmerklich verwischen. Auch diesem Abschnitt gebührt gleiches Lob wie den vorigen; nur verwundert es uns, daß die spätrömische Aeneassage etc. gar nicht zur Besprechung gekommen ist.

Was die Brauchbarkeit des Buches für die Realschule und die ihr verwandten Anstalten anlangt, so kann Ref. das werthvolle Werk Lehrern und Schülern nur angelegentlichst empfehlen.

Berlin. Dr. L. Freytag.

5. Mittelniederdeutsches Wörterbuch von Dr. Carl Schiller in Schwerin und Dr. August Lübben in Oldenburg. Erstes Heft. A-arnt. XVI, 128. 1872. Zweites Heft. arnt-besate. II, 129—256. 1873. Bremen, Verlag von J. Kühtmann's Buchhandlung. U. L. Fr. Kirchhof 4.

Ueber dem niederdeutschen Zweige unserer Litteratur hat ein höchst ungünstiger Stern gewaltet. So lange allerdings die altdeutsche Periode währte, war das Niederdeutsche dem Oberdeutschen einigermaßen gleichberechtigt und reichte unendlich viel weiter nach Süden; schon vor dem zwölften Jahrhundert beginnt es zurückzuweichen, und seit dem Siege des Mittelhochdeutschen lebt es in Norddeutschland als von oben herab meist gering geschätzter Volksdialekt weiter. In der neueren Periode unserer Litteraturgeschichte hat das Niederdeutsch in seinen zahlreichen Schattirungen bis vor Kurzem fast nie in das nationale Leben eingreifen können; es wurde als »Plattdeutsch« über die Achsel angesehen und stand vollends in den Augen des großen Publicums etwa mit dem Berliner Volksjargon ziemlich auf einer Stufe. Seit ungefähr 20 Jahren ist es damit anders geworden. Der als Dichter freilich unbedeutende Cl. Groth that den ersten glücklichen Griff; eine kleine Reihe glänzender Namen hat ihn längst überstrahlt, und seit Fritz Reuter ist das »Plattdeutsch« der vornehmen hochdeutschen Schwester als im wesentlichen gleichberechtigt an die Seite getreten. Nun ist auch das Interesse für die älteren Formen des Niederdeutschen wieder rege geworden, und ehe ein Menschenalter vergeht, werden nicht nur die alt-

sächsischen und altniederdeutschen, sondern auch die mittelniederdeutschen Denkmäler unserer Litteratur unter den Händen eines Müllenhoff oder Scherer neu ins Leben treten.

Daß jetzt auch die niederdeutsche Lexikographie einen neuen Schwung nimmt, ist nothwendig und erfreulich zugleich. Denn dem Oberdeutschen ist das Studium des Alt- und Mittelniederdeutschen schwieriger als dem Norddeutschen die Lectüre etwa Hebel's; so haben wir allen Anlaß den uns vorliegenden Versuch eines mittelniederdeutschen Wörterbuchs von Herzen willkommen zu heißen und der Verlagshandlung wie den Verfassern unsern Dank für dies ebenso schwierige wie zeitgemäße Unternehmen auszusprechen.

Das ganze Werk soll, wie der Prospect besagt, vier Bände zu je sechs Heften enthalten, jedes Heft zu 25 Sgr. Die beiden ersten Hefte liegen uns vor, und wenn auch bis zur Herstellung des ganzen Wörterbuchs noch manches Jahr vergehen wird, so gestatten doch schon diese zwei Hefte einen Einblick in den Plan des Ganzen.

Die Quellen, die von den Herausgebern benutzt werden, sind außerordentlich zahlreich, und immer noch treten neue hinzu. Für die beiden ersten Hefte finden sich nicht weniger als gegen 400. Diese Arbeit war eine gewaltige, und der Fleiß und die Gelehrsamkeit der Herausgeber verdienen darum nicht weniger Anerkennung und Aufmunterung, weil sie theilweise auf einem älteren Werke fußen.

Manche Wörter (namentlich ἅπαξ λεγόμενα) bieten allerdings für das Verständniß fast unüberwindliche Schwierigkeiten, und es wäre geradezu ein Wunder, wenn den Herausgebern jede Conjectur glücken sollte. So z. B. bezweifle ich, ob die Erklärung von »affersten« durch »abfristen« richtig ist. Auf Anderes komme ich bei Besprechung späterer Hefte wohl noch zurück.

Es sei also das neue Werk dem Studium der Fachgenossen angelegentlichst empfohlen, namentlich auch den Verwaltern der Schulbibliotheken, in denen es auf keinen Fall fehlen darf.

Berlin. Dr. L. Freytag.

6. Dr. Otto Wünsche, Oberlehrer am Gymnasium in Zwickau. Excursionsflora für das Königreich Sachsen und die angrenzenden Gegenden. Nach der analytischen Methode bearbeitet. Die Phanerogamen. Zweite Auflage. VIII. 422 Seiten. Leipzig. (B. G. Teubner.) 1875.

Die zweite Auflage dieser Flora unterscheidet sich von ihrer Vorgängerin im wesentlichen dadurch, daß die Farne aus dem Buche entfernt und in einen besondern Band der »Schulflora von Deutschland. Die Kryptogamen", verwiesen, dafür aber zahlreiche Zierpflanzen aufgenommen wurden. Gewiß ist letztere Aenderung zu billigen, da gerade die in Parkanlagen, in Gärten u. s. w. vorkommenden ausländischen Zierstauden und Zier-

sträucher dem Anfänger, der in seiner Flora keine Beschreibung derselben findet, häufig starkes Kopfzerbrechen zu verursachen pflegen. Freilich konnten des Raumes wegen nur die häufigeren Ziergewächse aufgenommen werden. Der übrige Inhalt des Werkes ist allerorten revidirt und verbessert. Die von Prof. P. Ascherson in der botanischen Zeitung 1871. N. 22 über die »Excursionsflora« gemachten Bemerkungen sind größtentheils berücksichtigt (vgl. Cytisus sagittalis Koch, Mimulus luteus L., Sisymbrium Sinapistrum Crtz., Polycnenum majus A. Br., Chrysanthemum partheniifolium Pers. u. s. w.). Das Werk hat dadurch an Brauchbarkeit noch gewonnen, obgleich es schon in seiner früheren Gestalt allen billigen Ansprüchen gerecht wurde. Mit Sorgfalt sind z. B. schwierigere Gattungen, wie Rubus, behandelt. Auch den Bastarden, Varietäten und Formen schenkt der Verf. überall volle Aufmerksamkeit. Für Salix würde es sich nach Ansicht des Ref. empfehlen, für männliche und weibliche Blüthen je eine besondere Bestimmungstabelle zu entwerfen — nach Vorgang von C. Reimann. (Verhandl. d. bot. Vereins d. Provinz Brandenburg Heft X. p. 127.). Dem Anfänger wird dadurch manche Schwierigkeit aus dem Wege geräumt. Soll Referent seinerseits noch einen Specialwunsch aussprechen, so möchte er den Herrn Verfasser bitten in einer späteren Auflage nach Analogie anderer Floren eine kurze Vegetationsskizze des von ihm behandelten Gebietes voraus zu schicken. Excursionen pflegen sich viel lohnender als sonst zu gestalten, wenn bei denselben auf pflanzengeographische Verhältnisse Rücksicht genommen wird. Dazu bedarf vor Allem der angehende Botaniker eines Wegweisers, der ihm die Hauptgesichtspuncte klar macht, unter denen er pflanzengeographisch das vor ihm liegende Excursionsgebiet anzusehen hat. Auch vor etwaiger Erfüllung dieses Desiderats sagen wir dem Herrn Verfasser unsere Glückwünsche zu seinem verdienstvollen und nutzbringenden Werke.

Berlin. Dr. E. Loew.

7. P. Kummer. Der Führer in die Flechtenkunde. Anleitung zum leichten und sicheren Bestimmen der deutschen Flechten. Mit 14 angefügten Naturflechten und 22 lithographirten Figuren auf drei Tafeln. VIII. 115 S. Berlin 1874. (Jul. Springer.)

8. — — — Der Führer in die Lebermoose und die Gefäßkryptogamen. Mit 83 Figuren auf 7 lithographirten Tafeln. VIII. 141 S. Ebendaselbst. 1875.

Wer — von der Liebe zu Naturstudien ergriffen — der Beobachtung der Pflanzenwelt seine Neigung gewidmet hat, pflegt zuletzt auf eine Grenze zu stoßen, an welcher die Schwierigkeiten der Selbstbelehrung sich bergehoch aufzuthürmen scheinen.

Diese Grenze umzieht das weite Gebiet der Kryptogamen. Winzige Pflänzchen, dem bloßen Auge kaum sichtbar, — Erkennungsmerkmale, die oft von einer einzigen Zelle hergenommen sind und den fortwährenden Gebrauch des Mikroskops voraussetzen, — bändereiche, schwer zugängliche Werke, welche Belehrung verheißen, ohne sie dem zu gewähren, der sie ohne Vorkenntnisse in die Hand nimmt, — das alles sind freilich fast unübersteigbare Berge. Und doch ist die Erforschung der Kryptogamen der Mittelpunct der Botanik. Unschwer läßt sich aus der Geschichte der Wissenschaft nachweisen, daß es eben die mikroskopische Untersuchung der Moose, der Algen, der Pilze, der Farne gewesen ist, welche die botanischen Forscher von Entdeckung zu Entdeckung und zuletzt zur gänzlichen Reform der älteren Anschauungen geführt hat. Wem das Reich der Kryptogamen verschlossen ist, der hat auch bei den ausgebreitetsten floristischen Kenntnissen höchstens auf den Namen eines dilettantischen Sammlers, nicht auf den eines denkenden Naturfreundes und Forschers Anspruch. Wer aber denkt, der weiss auch, daß wir das Leben irgend eines Pflanzenorganismus nicht aus Büchern verstehen lernen, sondern nur durch eigene Beobachtung in der lebensfrischen Natur. Wer die Kryptogamen kennen lernen will, der muß sie in Feld und Wald sammeln und mit dem Mikroskop selbst untersuchen. Freilich ist eine verständige Anleitung dazu von Nöthen. Wissenschaftliche Werke nehmen wenig auf die Bedürfnisse der in Mitteln beschränkten, aber strebsamen Anfänger Rücksicht. Ihnen allen kommen die oben angezeigten Bücher wie auch die schon früher erschienenen: »Führer in die Pilzkunde« und «Führer in die Mooskunde« als bequeme Wegweiser entgegen. Die vier Hefte bilden zusammen ein Ganzes, an welchem nur ein Heft über Algen als letztes Schlußglied fehlt, und verfolgen eine ähnliche Tendenz wie Herm. Wagner's: Führer ins Reich der Kryptogamen. (Bielefeld 1854—56). Während aber Wagner einzelne typische, durch Herbariums-Exemplare illustrirte Repräsentanten herausgreift, an welche er seine Mittheilungen knüpft, verfährt Herr Kummer systematisch. Auf eine Einleitung, welche das zum Verständniß der betreffenden Gruppe Nothwendige nebst Bemerkungen über Sammeln und Untersuchen vorausschickt, folgen dichotomische Bestimmungstabellen der Familien, Gattungen und Arten. Der äußere Habitus und alle augenfälligen Merkmale werden besonders berücksichtigt. Einige erläuternde Tafeln, bei den Flechten auch 14 Exemplare in natura, sind beigefügt. Die Form der Darstellung zeichnet sich durch Klarheit aus. Der wissenschaftliche Inhalt giebt Zeugniß, daß der Verfasser die Untersuchungen und Werke von Gottsche über Lebermoose, von Milde über Gefäßkryptogamen, von Körber über Flechten, von Rabenhorst über die gesammten Kryptogamen Deutschland's mit Verständniß benutzt hat. Auch läßt oft eine beiläufige Bemerkung erkennen, daß der

Verfasser aus eigener Anschauung spricht. Abgesehen von Einzelheiten — so sagt z. B. Verfasser kein Wort über die neueren Forschungen von Schwendener, Famintzin, Baranetzky, Rees u. s. w., nach welchen gewisse Flechten als parasitisch auf Algen lebende Pilze erkannt sind — erreichen die »Führer« ihre gute Absicht vollkommen. Auch die äußere Ausstattung ist rühmend hervorzuheben. Begleitet werden die Hefte von Herbarien, die für je eine Gruppe (Flechten, Moose, Lebermoose, Gefäßkryptogamen) in verschiedenen Serien (à 3 oder 6 Mark) besonders käuflich sind. So ist denn allen Botanikbeflissenen Gelegenheit vollauf geboten in das räthselreiche Gebiet der Kryptogamen einzudringen. Mögen Volksschullehrer, Schüler oberer Classen, Gebildete aller Stände von derselben Gebrauch machen! Sie alle werden mit Nutzen, ja gewiß mit Dank der Führung des Herrn Kummer Folge leisten.

Berlin. Dr. E. Loew.

9. Dr. Otto Wünsche, Oberlehrer am Gymnasium zu Zwickau. Die Kryptogamen Deutschland's. Nach der analytischen Methode bearbeitet. Die höheren Kryptogamen. Klein-Octav. 127 Seit. Leipzig. (B. G. Teubner) 1875. Pr. 1 Mk. 60 Pf.

In vorliegendem Buche sind die Leber- und Laubmoose, die Schachtelhalme, die Farne und Bärlappe nach ähnlichen Grundsätzen bearbeitet wie in der oben angezeigten Excursionsflora, welche nur die Phanerorgamen enthält. Die Bedürfnisse des Anfängers sind dabei in erster Reihe berücksichtigt. Dem strengsystematischen Theile gehen Tabellen voraus, welche sich auf den Standort, den Habitus und auf augenfällige Merkmale gründen. Für die Laubmoose finden sich z. B. folgende Gruppen: 1) Auf Felsen, Steinen u. s. w. 2) An Wegrändern, Abhängen, trockenen Hügeln. 3) Auf Aeckern, Brachen, Gartenland. 4) Auf feuchtem, schlammigen oder sandigen Boden, an Teichen u. s. w. 5) Auf Wiesen, Triften, Grasplätzen. 6) Auf sumpfigen Wiesen, Torf- und Moorboden. 7) In Gräben, Bächen, Flüssen, Wassertrögen. 8) In Wäldern und Gebüschen. 9) An Wald- und Feldbäumen. Bei der weiteren Unterscheidung wird die Größe der ganzen Pflanze, die Stellung und Form der Kapsel, die Blattstellung u. s. w. besonders benutzt. Wenn nun auch die Gruppirung nach dem Standort keine wissenschaftliche ist, so giebt sie doch dem Anfänger praktische Winke über die an einem bestimmten Standorte zu erwartenden Moose. Die Grundsätze, nach denen der Verfasser einzelne dem deutschen Florengebiet angehörige Arten ausgeschlossen hat, kann Ref. nicht vollkommen billigen. So fehlen z. B. bei den Moosen unter Bryum: Br. versicolor A. Br. (Rheinufer bei Basel), imbricatum Br. und Sch. (Schweizer Alpen), Blindii Br. u. Sch. (Bernardino), marginatum Br. u. Sch. (Zweibrücken), demissum (Faulhorn, Pasterze), Zirii Dicks. (Unter-

harz, Fichtelgebirge, Sudeten), cyclophyllum Br. u. Sch. (Schwarzwald, Fichtelgebirge), latifolium Br. u. Sch. (Zweibrücken), Mühlenbeckii Br. u. Sch. (St. Gotthard), obconicum Hsch. (Rheinthal), Sauteri Br. u. Sch. (Wormser Joch, Pinzgau) cirrhatum Hoppe (Alpen), subrotundum Brid. (Alpen), Algovicum Sendt. (Bair. Alpen), Warneum Bland. (Waren in Meklenburg), uliginosum Br. u. Sch. (Karlsruhe, Neudamm), lacustre Bland. (Müritz-See), arcticum Br. u. Sch. (Faulhorn, Jura), Neodameuse Itz. (Neudamm) u. a. m. Aus dem Fehlen dieser Arten geht hervor, daß der Verf. theils besonders seltene Moose des eigentlichen Deutschland's, theils die Moose der Alpen ausgeschlossen hat. Weshalb wurde dann aber eine Art, wie das in Schlesien, Thüringen, im Schwarzwald u. s w. vorkommende, aber überall seltene Br. Duvalii Voit. aufgenommen? Es wäre jedenfalls wünschenswerth in der Vorrede das Princip der Auswahl klargestellt zu sehen. Der Titel des Buches: Die Kryptogamen Deutschland's ist demnach unbedingt zu weit und wäre etwa durch: die häufigeren Kryptogamen Deutschland's zu ersetzen. Auch der Mangel specieller Standortsangaben bei selteneren Arten ist zu bedauern. Daß unter den Farnen Hymenophyllum fehlt, hat schon Prof. Ascherson in einer älteren Recension (s. oben) gerügt. Bei der dem Buche angehängten kurzen Erläuterung terminologischer Ausdrücke verdienen wohl die Pseudopodien, ferner die Begriffe ein- und zweihäusig u. dgl. m. eine Erklärung. Abgesehen von der Unvollständigkeit in der Angabe der Arten verdient das Werk des Herrn Wünsche die Beachtung jedes angehenden Kryptogamenfreundes. Durch die logische Schärfe der Bestimmungstabellen und durch die Präcision der Diagnosen zeichnet es sich vortheilhaft vor anderen Büchern gleichen Inhalts aus, obgleich der gänzliche Mangel an Abbildungen gerade bei den Kryptogamen von Vielen nicht gut geheißen werden wird.

Berlin. Dr. E. Loew.

10. Praktisches Handbuch für den Unterricht in deutschen Stilübungen von Ludwig Rudolph, Oberlehrer an der Luisenschule zu Berlin. Erster Theil. Fünfte Auflage. XIV, 175. Preis 1½ Mk. 1875. — Zweiter Theil. Vierte Auflage. V, 266. Preis 3 Mk. 1873. — Dritter Theil. Vierte Auflage, VI, 352. Preis 3 Mk. 1874. — Vierter Theil. Dritte Auflage. VII, 468. Preis 4½ Mark. 1872. Berlin. Nicolai'sche Verlags-Buchhandlung (Stricker).

Das uns hier vorliegende Werk hat den Zweck der in diesem Organ auch von uns wiederholt betonten »Aufsatznoth« abzuhelfen, ein gewiß schon in der Absicht dankenswerthes Unternehmen. Der erste Theil ist für Elementar- und Volksschulen, der zweite für Mittelschulen, der dritte für Bürgerschulen, der vierte für Real- und höhere Töchterschulen bestimmt.

Die Besprechung des ersten Theils wird mir, wie ich offen gestehe, nicht ganz leicht: Kinder von 7—8 Jahren wenigstens habe ich nie unterrichtet, werde auch hoffentlich nicht so leicht in die Lage kommen. Um so interessanter aber ist mir das Buch.

Der Verfasser beginnt mit den Vorübungen, die dazu bestimmt sind das erste Anschauungs- und Denkvermögen der Kinder zu entwickeln. Der hier eingeschlagene Weg scheint mir höchst praktisch und verständig. Das Kind wird angeleitet zuerst das concrete Hauptwort zu begreifen und zu verwerthen; dann gelangt es zum Eigenschaftswort und wird angehalten den Substantiven die passenden Adjectiva beizulegen. Dann wird es gewöhnt das Verb aufzufassen und die ersten einfachen Sätze zu bilden. Damit schließen die Vorübungen, die der Lehrer nach eigenem Ermessen ausdehnen und beschränken mag.

Als erste Uebung der Kinder in schriftlichen kleinen Aufsätzen schlägt der Verf. die Fabel vor; die Begründung seiner Idee ist meines Bedünkens unwiderleglich. Der Lehrer soll den Kindern die kleinen Fabeln vorlesen oder lieber erzählen, soll sie von den Kleinen wiedererzählen und endlich aus dem Gedächtniß ausarbeiten lassen. Daran schließt sich nun eine Reihe von Musterfabeln, alle im besten Kindertone erzählt und in der Regel mit einem kurzen, meist gereimten Motto versehn.

An die Fabel schließt sich, wie der Verfasser mit Recht hervorhebt, als nächste Stufe naturgemäß die kleinere Erzählung an; hier beginnt die Mühe des Lehrers und die Arbeit der Schüler bereits zu wachsen; denn die Erzählung begreift ein Fortschreiten in der Zeit, und es ist dem Kinde nicht leicht den Zusammenhang der Begebenheiten festzuhalten. Die in großer Anzahl beigegebenen Musterbeispiele sind durchweg zu loben.

Weniger einverstanden bin ich mit der nun folgenden Stufe. Denn hier soll das Kind lernen einen in poetischer Form gegebenen Inhalt in Prosa wiederzugeben. Allerdings hat, was der Verf. zur Rechtfertigung dieser Uebungen vorbringt, Etwas für sich; trotz alledem scheint mir der Nachtheil größer zu sein als der Nutzen. Wenn der Lehrer (wie der Verf. es betont) sich auch noch so sehr abmüht die Gedanken der Kinder von der poetischen Form abzulösen, so wird trotzdem die Mehrzahl der Schüler, wie gewöhnlich, daheim aus angeborener vis inertiae sich begnügen das poetische Original neben sich zu legen und eine mehr oder weniger schlechte Prosa daraus zusammenzustoppeln; freiwillig fleißige Schüler sind so selten wie Störche im Februar. Jedenfalls bin ich der Meinung, daß Uebungen dieser Art nicht in die Elementarclassen gehören und auf das geringste Maß zu beschränken sind. Hiervon abgesehen sind die hierauf bezüglichen Musterbeispiele ebenfalls gut zu nennen.

Als fünfter Abschnitt kommen Briefe. Die Worte, mit denen der geschätzte Verfasser die Einführung der Briefe an dieser Stelle rechtfertigt, vermag ich nicht durchweg zu unter-

schreiben. Er meint: »Die Verhältnisse des praktischen Lebens verlangen von den meisten Menschen, daß sie im Stande seien einen Brief zu schreiben; das Publicum erwartet daher mit Recht, daß eine Schule, welche für das Leben bilden will, hierauf die gebührende Rücksicht nehme«. Dies »Recht des Publicums« hat die (höhere) Schule gar nicht anzuerkennen; sie hat im Schüler den Menschen, nicht aber den künftigen Handwerker, Kaufmann, Techniker etc. zu bilden. Von diesem Principienpunct abgesehen, billige ich sonst die Einführung der Briefe unbedingt. Wenn man sieht, was für elende Briefe nicht nur die meisten reiferen Schüler, sondern sogar viele Leute schreiben, die auf den (heutzutage freilich recht weit ausgedehnten) Titel der Bildung Anspruch erheben, so muß man sich allerdings mit dem Verf. zu der Ansicht bekennen, daß mit dem Schreiben von Briefen nicht früh genug angefangen werden kann. Die einleitenden Bemerkungen des Verf. zu diesem Abschnitt sind ebenso trefflich wie die Beispiele selbst.

Besonders aus dem Herzen gesprochen ist mir das, was der Verf. in seinen einleitenden Bemerkungen zu den nun folgenden »Beschreibungen« sagt. Er giebt zwar, weil es einmal so hergebracht ist, eine Reihe von Anleitungen zu »Beschreibungen« für eine Masse von »wichtigen« Dingen, als da sind: das Fenster, die Stubenthür, das Federmesser, die Schreibfeder, Unser Classenzimmer etc.; aber er hat, wie ich, einen gründlichen Widerwillen gegen diese abgeschmackten Themata, die den Schüler aufs äußerste langweilen, ja martern und in ihrem Ergebniß völlig nutzlos sind. Mehr nutzenbringend sind Themata, die sich auf Beschreibung von Thieren, Pflanzen, Tages- und Jahreszeiten, Elemente u. dgl. m. beziehen.

Das Urtheil über diesen (für Kinder bis zum ca. 9. Jahre berechneten) Theil kann nur unbedingt lobend ausfallen, und es kann nicht Wunder nehmen, wenn derselbe schon die fünfte Auflage erlebt hat. —

Das Vorwort zum zweiten Theil bestimmt das Alter der Kinder, für die derselbe verwerthet werden soll, auf das 10. bis 12. Jahr. Natürlich sind diese Zahlen (wie alle der Art) nicht buchstäblich zu nehmen; einzelne Schüler werden vorauseilen, und — die große dumpfe und stumpfe Masse wird zurückbleiben. Das kann nicht auffallen, wenigstens nicht in einer Großstadt, wo alle Schulen bis zum Unerträglichen überfüllt sind.

Ich kann die Gelegenheit nicht vorübergehen lassen hier ein treffliches Wort des Verf. zu citiren: »Der deutsche Unterricht soll den übrigen Lehrgegenständen zwar dienen, aber nicht etwa wie eine Magd ihrer Herrschaft, sondern eher wie ein Fürst seinem Staate dient«. Möchten manche Vertreter der Wissenschaften diese Worte zu Herzen nehmen!

Den ersten Abschnitt dieses zweiten Theils nimmt wieder die Fabel in Anspruch. Aber ihr fällt jetzt eine höhere Aufgabe

zu. Früher war die Reproduction der Fabel für die Kinder der Zweck selbst; jetzt ist sie nur Mittel zum Zweck. Der Schüler soll nicht nur zu Aufsatzzwecken üben, sondern er soll schon reflectiren lernen; er soll aus der Fabel die sittliche Lehre ziehen. Alle Ehre macht es dem Verfasser (wenn auch heutzutage nicht vor Menschen), daß er, wie seine Worte zeigen, nirgend auf dem Standpunct Vogt-Strauß-Darwin'scher Aufklärung steht; unter einem solchen Lehrer müssen die Schüler, wenn das Elternhaus nicht bewußt entgegenarbeitet, Menschen, und zwar sittliche und religiöse, nicht bloß »Civilmenschen« werden.

Der nächste Abschnitt behandelt wieder die Erzählung; die einleitenden Bemerkungen sind wiederum für den Lehrer, auch den geübteren, ein trefflicher Fingerzeig, und die Beispiele sind gediegen wie immer. Hierauf läßt der Verfasser eine Reihe von Parabeln folgen, die hohes Lob verdienen, aber doch die Frage hervorrufen, ob nicht die Parabeln wegen ihres übersinnlichen Inhalts für 10—12jährige Kinder zu schwierig sind? Jedenfalls wäre die pädagogische Aufgabe des Lehrers hier keine geringe.

Um so entschiedenere Billigung verdient die Einführung der Märchen und Sagen in diesen Cursus; nur wollte ich, daß der geehrte Verf. noch eine ganze Reihe von Märchen und Sagen mehr eingeführt hätte. Doch ist der Lehrer leicht im Stande diesem durch den beschränkten Raum eines Buches bedingten Mangel selbst abzuhelfen; zu diesem Zwecke wären außer den Sammlungen der Gebrüder Grimm die von Zingerle, Schambach und Müller und Anderen zu empfehlen.

Wegen der jetzt folgenden Anleitung zur Umwandlung von Gedichten in Prosa kann ich meine schon angedeuteten Bedenken nur wiederholen. Indessen ist ausdrücklich anzuerkennen, daß die hier gebotenen Stücke höchst zweckmäßig sind, und daß dem Lehrer seine Arbeit wesentlich erleichtert wird, wenn er den vom Verfasser gebotenen Fingerzeigen folgt. Daß übrigens meine Bedenken nicht unbegründet sind, beweist der geschätzte Verfasser selbst, dessen Ueberarbeitung von Rückert's »Tod und Leben« in einen entschieden iambischen Rhythmus verfällt.

Was die jetzt folgenden Anleitungen zu historischer Reproduction betrifft, so kann ich dem Verf. im Ganzen beistimmen; er hat den (bei ihm nicht überraschenden) Takt für die Arbeiten junger Schüler historische Anekdoten zu bestimmen.

Nun folgen Briefe. Es ist leicht Vorschläge zu Briefen zu machen, aber schwer den Verfasser in Bezug auf die hier von ihm wiederum bewährte ruhige Vernunft und klare Einsicht zu übertreffen. Nur bin ich der Meinung, daß manche der gebotenen Themata für 10—12jährige Schüler zu hoch gegriffen sind. Wie soll z. B. ein Schüler in diesem Alter dazu kommen einen Verwandten im Auftrage seiner Eltern zum Erntefest oder dgl. einzuladen! Ausnahmen machen die Regel nicht, und Wunderkinder sind rar.

Die nun folgenden Beschreibungen scheinen mir ebenfalls bei all der Trefflichkeit der gebotenen Beispiele und dem Werth der einleitenden Bemerkungen an die Fassungs- und Arbeitskraft der Schüler mitunter zu hohe Anforderungen zu stellen. Auch sonst sind manche Bedenken zu äußern. Da sind z. B. naturwissenschaftliche Themata. Ich wünschte dieselben ausgeschlossen, nicht als ob ich principiell dagegen wäre, daß die Schüler auch einmal ein Thema dieser Art behandeln, sondern weil es zu schwierig für sie ist und so entweder eine elende Arbeit oder ein Blumenstrauß von (leicht zugänglichen) fremden Beeten zum Vorschein kommen wird. Dasselbe gilt von den Thematen wie »das Silber — die Porzellanbereitung — die Leinewandbereitung«; andere Themata sind an sich trefflich, wie etwa »die Morgen-, die Abendstunde auf der Straße — die Obstbäume in den verschiedenen Jahreszeiten — die Thätigkeiten des Landmannes in den verschiedenen Jahreszeiten«, sie scheinen mir aber für den Quintaner, auch für den Quartaner zu schwierig. — Sehr gut zu verwerthen sind die nun auseinandergesetzten Synonyma, und auch die den Schluß dieses Bandes bildenden Auseinandersetzungen sind meist zu billigen. Nur gehört, wie mich dünkt, Manches davon nicht in den deutschen, sondern in den naturwissenschaftlichen Unterricht, und Antworten auf Fragen wie z. B.: »Wozu hält man die Zeitung?« gehören nicht in die Schule.

Im Ganzen genommen gebührt diesem zweiten Theile dasselbe Lob wie dem ersten. —

Der dritte Theil, der für Kinder von 12—14 Jahren bestimmt ist, hat begreiflicher Weise eine beträchtliche Erweiterung erfahren. Hier beginnt bei den Kindern die bekannte Uebergangs- und Gärungsperiode, die man bei den Knaben kurz aber bezeichnend »Flegeljahre«, bei den Mädchen etwas höflicher »Backfischjahre« nennt. Diese Periode, in der die Kinder dem Lehrer die meiste Noth machen, erfordert auch in Bezug auf den deutschen Unterricht und die zu ertheilenden Aufsatzthemata die größte Mühewaltung des Lehrers.

In den einleitenden Bemerkungen zu den zuerst wiederum behandelten Erzählungen polemisirt der Verf. zunächst dagegen, daß die Kinder auf der Schule überhaupt Erzählungen u. dgl. selbstschöpferisch erfinden sollen. Das so allgemein ausgesprochene Princip kann ich nicht durchweg billigen; warum sollen Schüler oberer Classen nicht einmal versuchen, wie weit die Flügel ihrer eigenen Phantasie sie tragen? Die Einwendungen Gellert's und Florian's vermögen mich nicht zu überzeugen. Aber freilich, es dürfen solche Themata nur ausnahmsweise und nur in oberen Classen gegeben werden; ein Tertianer würde in den meisten Fällen entweder ein elendes Geschreibsel oder die Mühe der Mutter, Muhme, Base oder Schwester ans Tageslicht fördern. Die unglückliche Manier dagegen den Schülern einzelne

abgerissene Wörter zu dictiren und sie aus diesen eine Erzählung flicken zu lassen verwerfe ich im Einklange mit dem Verfasser unbedingt.

Diesem ersten Abschnitt folgen Parabeln, über deren Begriff und Bedeutung sich der Verf. in ebenso verständiger wie würdiger Weise ausspricht. Ueber die jetzt sich anschließende Anleitung zur Umwandlung von Gedichten in Prosa kann ich wiederum der Ansicht des Verfassers nicht beistimmen; es ist allerdings auch hier nicht zu leugnen, daß durch ungewöhnliche Anstrengung des Lehrers, namentlich durch eine auch vom Verfasser betonte sorgfältige Disposition unter Umständen Gutes erreicht werden kann, d. h. bei besonders begabten und fleißigen Schülern; bei der großen Masse aber dürfte der Erfolg schwerlich das Werk krönen. Uebrigens werden dem Lehrer hier in Bezug auf die ästhetisch-litterarische Besprechung von Gedichten höchst schätzbare Winke ertheilt; ebendasselbe gilt von den sich nun anschließenden historischen Aufsätzen, den Briefen und Beschreibungen. Der Verf. giebt hier eine höchst sorgfältig gearbeitete Anleitung; über den Werth einzelner Beschreibungen, wie z. B. die eines Reißzeugs etc., kann man freilich verschiedener Meinung sein. Von den nun folgenden, trefflichen Synonymen abgesehen, will es mich bedünken, als ob der Verfasser in Bezug auf die Auseinandesetzungen, Betrachtungen und Abhandlungen, die ja an sich trefflich sind, ein wenig zu sehr den realistischen Standpunct vertrete; das Nützlichkeitsprincip regiert heutzutage an und für sich schon allzu sehr, als daß es Aufgabe des deutschen Lehrers sein könnte demselben noch Vorschub zu leisten.

Diesen dritten Theil (der ebenfalls die beste Empfehlung verdient) hat der Verf. für Bürgerschulen, den zweiten, wie schon bemerkt, für Mittelschulen, den vierten für Real- und höhere Töchterschulen bestimmt. Den Unterschied zwischen Mittelschulen und Realschulen kenne ich, aber den zwischen der Mittelschule und der Bürgerschule nicht. So weit meine Kentniß reicht, sind sie identisch. Meines Erachtens wäre es besser gewesen, der Verfasser hätte den ersten Theil für die Elementarclassen, den zweiten für die untern, den dritten für die mittlern Classen der Realschule (bis Obertertia incl.) bestimmt, und den vierten natürlich für die Oberclassen, wobei dann freilich der Unterschied zwischen der Real- und der Töchterschule scharf zu Tage treten würde.

In dem Vorwort zum vierten Bande faßt der Verf. noch einmal die Motive zusammen, die ihn zur Herausgabe seines Buches bewogen haben. Es befindet sich hierin manches Beherzigenswerthe für den einen oder den anderen Herausgeber höchst gelehrter und höchst unverständlicher stilistischer Werke und manchen hochgelehrten Professor, der den deutschen Unterricht in den Oberclassen ertheilt und in seinen Schriften

ein Deutsch schreibt, dessen sich ein Realschulquartaner schämen würde. In der That ist Nichts werthloser als jene immer noch nicht ausgestorbenen Werke über Stilistik, die auf einer möglichst geistlosen Nachbeterei alles dessen beruhen, was lateinische Gramatiker und Rhetoriker an wunderlichen Einfällen vorgebracht haben.

Unser Verfasser theilt diesen vierten Band in zwei Abschnitte: der erste enthält eine Theorie des Stils, der andere praktische Aufgaben. Aber der Verfasser stellt sich zum voraus auf den nur löblichen und vernünftigen Standpunct, daß auch die Theorie des Stils nur Mittel zum Zweck — nicht Selbstzweck sei; zugleich aber hütet er sich ins andere Extrem zu verfallen und die Nothwendigkeit eines vernünftigen stilistischen Zwanges überhaupt zu verneinen. Denn der Weg subjectiver Empirie ist unter Umständen für bedeutender beanlagte Naturen segensreich, aber die große Majorität der gewöhnlichen Geister will und muß geleitet werden.

In fortschreitender trefflicher Darstellung bespricht der Verfasser zunächst den Begriff der Stilübungen, die Zulässigkeit und Nothwendigkeit der Stilregeln und die Bedeutung der Stillehre für die Zwecke des Unterrichts, dann die Eigenschaften des guten Stils im Allgemeinen (Sprachreinheit, Correctheit, Deutlichkeit und Bestimmtheit, Präcision, Ueblichkeit und Neuheit, Würde und Haltung, Wohllaut, Schmuck). Mit vollem Recht erklärt sich der Verfasser sowohl gegen einen albernen Purismus wie gegen die noch albernere Ausländerei, aber auch gegen die namentlich bei wissenschaftlich schillernden Elementarlehrern sich breit machende Manier unvermeidlichen Fremdwörtern ein deutsches Mäntelchen umzuhängen (»Filosofie — Deklinazion« etc.). Im Allgemeinen möchte ich noch einen Schritt weiter gehn und vorschlagen diejenigen Fremdwörter, für die es noch bekannte deutsche Wörter giebt, wenigstens in der höheren Schriftsprache zu vermeiden. Z. B. wen berührt es nicht unangenehm, wenn Max Piccolomini die Gräfin Terzky als »Tante Terzky« anredet? Man brauche Fremdwörter wie »Onkel, Tante, Cousin, Cousine etc.« nie und lasse es sich gleichgültig sein, wenn das »große Publicum« deshalb lächelt.

In Bezug auf die Correctheit entfährt dem Verf. mancher Stoßseufzer, und ich stimme von Herzen mit ein. Der Grund, warum so viele Schüler stets aufs neue wieder denselben groben Fehler begehn, liegt natürlich zum Theil darin, daß das, was die Schule verbessert, zu Hause wieder verderbt wird, aber auch darin, daß viele Lehrer, sogar viele Germanisten, aus bloßer Nachlässigkeit sich Fehler zu Schulden kommen lassen, die ihnen recht wohl bewußt sind. So lange nicht die Lehrer auf sich selber achten, können sie von Schülern keine Correctheit erwarten. Und wie steht es erst um Deutlichkeit und Bestimmtheit, wie vollends um den Wohllaut! Der Verfasser führt Beispiele an, nach denen man

sich nicht richten soll, namentlich auch aus Zeitungen. Das »Zeitungsdeutsch« freilich ist fast durchweg der Art, daß vernünftige Eltern jede Zeitung vor ihren Kindern sorgfältig verbergen sollten. — Ueber den Schmuck der Rede gibt der Verfasser besonders beherzigenswerthe Winke.

Die Mittel zur Bildung des Stils sind Grammatik, Logik und Aesthetik; die erste betrifft die Bildung des Sprachgefühls, die zweite die Entwickelung unseres Denkvermögens, die dritte die Bildung des Schönheitssinnes. Die logischen Elemente des Stils aber sind der Begriff, die Definition, das Urtheil, der Schluß und der Beweis. Der Verf. führt dies in gründlicher und leicht verständlicher Weise näher aus.

Sodann werden die Redefiguren oder Tropen behandelt; die »Figuren des Inhalts«: Epitheton ornans, Gebrauch des Praesens, Apostrophe, Periphrase, Synekdoche, Metonymie, Prosopopöie, Gleichniß, Schilderung. Es kommt wenig darauf an, ob diese Arten genau nach Vorschrift Cicero's, Quintilian's oder irgend eines andern alten Rhetorikers geordnet sind; sie sind mit ihrer Bedeutung klar dargelegt, und das ist genug. »Figuren der logischen Form« sind: die Zusammenstellung des Aehnlichen oder Verwandten, der Contraste, die Wiederholung, die sogen. Kraftwörter, die Steigerung, die Hyperbel, die »pathetischen Figuren«: die Ellipse, die Verneinung, die Frage, die Ironie, das Paradoxon.

Ein besonderer Absatz ist dem sittlichen Werth des Stils gewidmet. Der Schüler soll von Jugend auf gewöhnt werden die Sprache und den Stil nicht zur Verbergung seiner Gedanken, sondern zum Ausdruck seines Innern, zur Wahrheit anzuwenden. Sehr schön, aber ein frommer Wunsch! Keine Zeit ist ungeeigneter wahrhafte Menschen zu erziehen als die unsrige.

Nun spricht der Verf. von der Abfassung der Aufsätze im Allgemeinen (vom Thema, von der Meditation, der Disposition, der Elocution und der Verbesserung des Concepts) und im Besonderen, von den Eigenschaften eines guten Themas, den verschiedenen Arten der Aufsätze (Erzählung, Beschreibung, Betrachtung, Abhandlung, Uebertragung aus fremden Sprachen, Gespräche, Charakterschilderungen, Reden) und der Thätigkeit des Lehrers hinsichtlich der Aufsätze. Auch hier wie überall geht der Verf. praktisch zu Werke; seine Rathschläge z. B. über die Meditation sind so einfach einerseits und so verständig andererseits, daß sie auch den unfähigeren Schüler anregen werden. Auf die Chrie scheint der Verf. wenig Werth zu legen; in der That ist sie in einzelnen Fällen brauchbar, in anderen eine Zwangsjacke, die Krücke der unfähigen und die Aux der fähigen Schüler. Betreffs der Disposition möchte ich anrathen wo möglich eine Stunde ausschließlich zu Disponirübungen zu verwenden; der Nutzen solcher Uebungen ist gar nicht hoch genug anzuschlagen. In den obersten Classen der Realschulen ist dies aller-

dings nicht durchzuführen, aus dem einfachen Grunde, weil es an Zeit fehlt. Hat sich dann aber der Schüler schon in Obertertia und den Secunden an regelmäßiges Disponiren gewöhnt, so macht es ihm in Prima keine Mühe mehr.

Die Bemerkungen des Verf. über die Eigenschaften eines guten Themas sind wiederum manchen Lehrern zur gefälligen Nachachtung anzuempfehlen, theils im Allgemeinen, theils insbesondere denjenigen, die gar nicht früh genug die Jugend »auf die Höhe unserer Zeit« zu heben und zu dem Ende ihnen nicht früh genug die Achtung vor dem, was einst als heilig galt, austreiben zu können meinen. Mit Recht erklärt sich der Verf. gegen diejenigen Themata, die nichts als abstracte Reflexion bieten; damit spricht er denn, ohne es mit Worten zu sagen, mit Ref. im Einklang ein entschieden wegwerfendes Urtheil über die auf Gymnasien immer noch übliche »philosophische Propädeutik« aus.

Bei Gelegenheit der Uebertragungen aus fremden Sprachen sagt der Verf. Nichts über metrische Uebersetzungen; doch scheint es nicht, als ob er sie überhaupt mißbilligte. Auf alle Fälle sind (wie ich in meiner Abhandlung über den deutschen Unterricht auseinandergesetzt habe) solche Uebungen nur selten und mit großer Vorsicht anzustellen, natürlich auch nur unter einem Lehrer, der das kann, was er von Schülern verlangt. Von Gesprächen halte ich für meine Person wenig, und auch der Verf. verkennt die Schwierigkeit derselben nicht; von Charakterschilderungen halte ich gar nichts, da der Schüler, dessen Charakter erst selbst noch der Entwickelung harrt, den Charakter Anderer wohl nur in Ausnahmefällen zu schildern vermag; von Reden und Vorträgen dagegen um so mehr; nur, woher die Zeit nehmen bei drei deutschen Stunden in der Woche?

Was die Thätigkeit des Lehrers anlangt, so verlangt der Verf. mit vollem Recht, daß der Lehrer nicht bloß ein intelligenter sondern auch ein gemüthvoller Mensch sei. Und dies ist nirgend schärfer zu betonen als auf den Realschulen, wo (zumal in den oberen Classen) die mathematischen und die Naturwissenschaften fast das ganze Territorium besetzt halten. Daß aber diese Wissenschaften dazu beitragen das Gemüth des Schülers zu heben, wird wohl schwerlich ein naturwissenschaftlicher oder ein mathematischer College behaupten; ebenso wenig wird er in Abrede stellen können, daß jene Wissenschaften in ihrer heutigen Entwickelung bei vielen, sehr vielen ihrer heutigen Vertreter dem Gemüth, dem Idealen, der Religion in bewußter oder unbewußter Feindseligkeit gegenüberstehn.

Ueber die Correctur giebt der Verf. wieder werthvolle Rathschläge. Er will dem Lehrer, ohne Beeinträchtigung des Schülers, die Arbeit erleichtern, und zu dem Ende schlägt er vor die Correctur mittels gewisser dem Schüler bald verständlich werdenden Zeichen vorzunehmen; es sind dieser Zeichen zusammen 21.

Die Zahl ist reichlich groß und ließe sich wohl noch durch Weglassung oder Zusammenziehung vereinfachen; aber in der Sache selbst hat der Verf. völlig Recht. Der sprachliche Lehrer ist, vollends in Berlin, von Correcturen fast erdrückt und nun soll er womöglich jeden einzelnen Schüleraufsatz umarbeiten! Das kann der Lehrer nicht, oder er behält zu seiner eigenen wissenschaftlichen Ausbildung (die doch von den Behörden mit Recht verlangt wird) gar keine Zeit übrig; und der Nutzen seiner Mühwaltung ist in den meisten Fällen gleich Null, da nur höchst selten ein Schüler sich die Mühe nimmt den corrigirten Aufsatz durchzulesen und dies auch wirklich nicht leicht ist. Einfache Zeichen dagegen kann er übersehen und ihre Bedeutung ohne großen Zeitaufwand erfasssen. Den Hauptton lege ich aber auf die mündliche Besprechung; diese ist dadurch fruchtbar zu machen, daß der Lehrer durch vieles Fragen die ganze Classe ins Interesse zieht.

Im zweiten Abschnitt giebt der Verf. zunächst eine Reihe historischer Themata, die der Schüler bearbeiten kann. Ich halte, wie gesagt, von dieser Art von Aufsätzen wenig, weil sie den Schüler, der naturgemäß noch kein selbständiges Urtheil haben kann, zum gedankenlosen Nachbeten vorliegender Urtheile verleiten; besser zu verwerthen wären sie in Form von Vorträgen. Auch die Beschreibungen und Schilderungen, für die der Vefasser eine Reihe von Thematen bietet, würden sich meiner Meinung nach besser zu Vorträgen eignen. Gut sind wiederum die Erklärungen über Synonyma. Die Auseinandersetzungen schlagen fast alle wieder ins Bereich des Naturwissenschaftlichen; damit hat sich der deutsche Unterricht möglichst selten zu befassen. Vorzüglich sind die Betrachtungen; einzelne allerdings (z. B. »die Zunge«, »die Hand«, »das Auge und das Ohr«, »der Beruf des Arztes — des Jugendlehrers« etc.) gehören wohl kaum hieher, andere (z. B. »Ueber Goethe's Zueignung«) sind auch für reifere Schüler zu schwierig. Von den Abhandlungen sind viele ebenfalls ausgezeichnete Themata, die hin und wieder (auch als Vorträge) mit bestem Erfolg verwerthet werden können. Einzelne kann Ref. allerdings nicht billigen. So z. B. »Warum wird Mathematik in der Schule gelehrt? Warum Chemie?« Wir hätten viel zu thun, wir müßten vor Allem einen Ueberfluß von Zeit haben, wollten wir uns im deutschen Unterricht auch noch um die Würdigung der Mathematik und Chemie bekümmern. Dafür sorgen die Herren Vertreter dieser Wissenschaften schon selbst. Ueberhaupt sind sehr viele dieser Themata aus Gebieten genommen, die an sich gut und zweckmäßig sind, dem Zweck des deutschen Unterrichts aber doch zu fern liegen. Andere wieder sind dem sehr weiten Gebiet praktischer Lebensphilosophie entnommen, und diese können nur gebilligt werden. Aber nicht zu oft! Denn neben dem Praktischen verlangt auch das Ideale sein Recht, und es kann sich ja auf der Schule fast

nur unter die Fittige des deutschen Unterrichts flüchten. Von diesen Thematen giebt der Verf. eine große Menge, fast alle sorgfältig erläutert; ebenso aus dem Bereiche der Sprüchwörter, der Aesthetik, Psychologie und Pädagogik. Die Themata aus dem Bereich der Psychologie sind zum Theil vielleicht zu schwierig und zu abstract, und der Gebrauch der Themata aus dem Bereich der Pädagogik ist verständiger Weise auf Lehrerseminarien beschränkt. Ein alphabetisches Sachregister über alle vier Bände bildet den Schluß.

Mit seinem »praktischen Handbuch« hat uns der Verfasser ein sehr werthvolles Geschenk gemacht, und es ist dringend zu wünschen, daß es in den Händen jedes Lehrers sei und der Jugend zur Förderung gereiche.

Berlin. Dr. L. Freytag.

11. Praktische Dispositionslehre in neuer Gestaltung und Begründung oder kurzgefaßte Anweisung zum Disponiren deutscher Aufsätze, nebst zahlreichen Beispielen und Materialien zum Gebrauch für Lehrer und Schüler in den oberen Classen höherer Schulanstalten von Dr. J. Karl Friedrich Rinne, Oberlehrer am Stiftsgymnasium zu Zeitz a. D., Ritter des rothen Adlerordens IV. Classe. Zweite verbesserte und mit Beispielen vermehrte Auflage. XXII, 249 S. Preis 3 Mk. Stuttgart, Verlag von Bach und Kitzinger. 1873.

Ob dies Buch gut ist oder nicht, werden wir sehen; »kurzgefaßt« aber ist es jedenfalls so wenig wie der Titel. Einige Seltsamkeiten bietet auch (um das Unwichtige gleich vorwegzunehmen) die Orthographie: so ersetzt der Verf. den Umlaut ue durch ui, z. B. »Uibung.«

Wenn der Verf. in seiner Einleitung unsere Zeit »stilistisch zerflossen« nennt, so ist der Ausdruck formell wohl anfechtbar, aber sachlich begründet; namentlich unser mehr viel- als tiefgebildetes und an Bescheidenheit nicht eben krankendes Litteratenthum hat über unsern deutschen Stil eine wahre Verwüstung gebracht. Darum will ich es auch dem Verf. als altem Schulmann nicht eben verargen, wenn er (wenn auch im Widerspruch mit meinem besonderen Geschmack) vor Allem die formal logische Seite des Stils betonen zu wollen erklärt, und ich will es ihm auch nicht verargen, wenn sein eigener Stil eine nicht eben gefällige Strenge und Herbigkeit verräth. Eine gewisse scharfe Herbigkeit ist wohlthuender als die geniale Lüderlichkeit unserer meisten modernen und modernsten Litteraten. —

In Betreff der Disposition behandelt der Verf. zunächst die Art und Weise, wie dem Schüler der einfache, nackte Kern namentlich poetischer Themata klar werden soll; dann bespricht er die Einleitung als etwas nicht äußerlich zum eigentlichen Aufsatz Hinzukommendes, sondern als ein mit ihm unlösbar ver-

bundenes organisches Glied. Einigen (wie dem Prof. Laas) hat die Methode des Verf. als zu schablonenmäßig und mechanisch mißfallen; es ist aber wohl zu bedenken, daß nur die wenigen bedeutenden Talente unter den Schülern das Richtige instinctmäßig treffen. Ein »genialer« Lehrer, dem solche Regeln ein Gräuel sind, kann mit diesen wenigen Bedeutendes leisten; die große Masse der Schüler aber leistet dann einfach — Nichts.

Nun bespricht der Verf. die Uebergänge. Diese sind bekanntlich der wunde Fleck der meisten Schüleraufsätze, ihre eigentliche Achillesferse. Unter 100 Aufsätzen begegnen namentlich dem noch unerfahrenen jungen Lehrer gewiß 80, in denen sich der Schüler um die Uebergänge entweder gar nicht bekümmert oder sich ihrer durch irgend eine triviale Wendung zu entledigen gesucht hat. Um so dankenswerther ist es, wenn der Verfasser hierüber Aufklärung giebt, und ich als noch leidlich junger Lehrer bin sehr bereit mir die Erfahrungen eines älteren Collegen anzueignen. Zunächst ist von den sogenannten großen Uebergängen die Rede, d. h. von denjenigen, die aus der Einleitung in die eigentliche Beweisführung einzuführen haben. Dieser Uebergang also soll der Einleitung (die ja in der Regel etwas der Abhandlung Gegensätzliches behauptet) zunächst eine Concession machen und dann zum Zweifel und zur Entgegnung fortschreiten und endlich das Thema proponiren. Diese ganze Auseinandersetzung scheint mir unumstößlich, und der Verf. erhärtet sie durch eine Reihe trefflicher Beispiele. Wenn er dagegen gestattet, daß der Proposition angefügt wird, durch welche und wie viele Beweise man die Wahrheit des Themas darzuthun gedenkt, so kann ich dies nicht billigen; schon in der Kirche stört mich dies regelmäßig.

Betreffs der Beweise des Themas entwickelt der Verfasser zunächst den analytischen Beweis in einer überaus gründlich-philosophischen, wenngleich etwas mühsamen Weise und giebt wiederum eine große Zahl sorgfältig und scharfsinnig ausgearbeiteter Beispiele. Wie gesagt, wohl nicht leicht kann Jemand den analytischen Beweis mit mehr Gründlichkeit verfechten, als der Verf. es thut; ich für meine Person gestehe, daß das synthetische Verfahren mir immer mehr zugesagt hat. Das analytische Verfahren macht (abgesehen von der ihm innewohnenden bedeutenden Schwierigkeit) gewöhnlich den mittelmäßig begabten Schüler unfrei, weil es ihn zum Schematismus zwingt; das synthetische gewöhnt ihn sich auch wider Willen auf die eigenen Füße zu stellen. · Vielleicht allerdings (ich bin es dem Verfasser schuldig ihm gegenüber ganz offen zu sein) begründet sich meine Abneigung gegen das analytische Verfahren darin, daß ich schon als Schüler, weil ich im Deutschen etwas leistete, in Bezug auf die Arbeit von meinen Lehrern die stillschweigende Erlaubniß erhielt meinen eigenen Weg zu gehen, und daß meine Aufsätze

immer zu denen gehörten, die kein Mitschüler ungestraft als Eselsbrücke hätte benutzen dürfen.

Von der eigentlichen Beweisführung zum Schluß des Aufsatzes hinüber leitet der sog. kleine oder Schlußübergang. Auch er erhält wieder drei logische Momente, das concessive, das adversative und den eigentlichen Schluß, der in dem letzten Theil, dem sog. Schlußuntersatz seine letzte Consequenz erhält.

Nun folgt eine außerordentlich große Zahl von Disponirübungen und Dispositionen, einige ganz ausgeführt (so zu sagen Musterbeispiele); nach ihnen kürzere, theils aber ausgeführt, theils mit bloßer Angabe der einleitenden und beweisenden Hauptgedanken. Ihnen schließt sich eine Anzahl von Thematen gleichen oder verwandten Sinnes an, dann Dispositionen über abstracte Themata, erstens über solche, die einen behauptenden zusammengesetzten oder gegensätzlichen Gedanken einschließen, zweitens über solche in Form einer einfachen Frage, drittens über solche in Form einer Doppelfrage. Diesen folgen Dispositionen zu den verschiedenen Arten abhandelnder Aufsätze über sogen. stoffliche Themata, über Balladen, Epen und Dramen. Den Schluß bilden geschichtliche Themata, solche zur Charakterisirung historischer oder poetischer Personen und solche zu Abhandlungen über einen einzelnen Gegenstand aus einem Dichterwerk.

Wenn nun auch zugestanden werden mag, daß sich (je nach der persönlichen Richtung) über einzelne Ansichten und Theorieen des Verf. eine Differenz erheben kann, wenn namentlich Manche der Meinung sein mögen, daß der Verf. das logisch-formale Element reichlich stark betont, so ist doch auf alle Fälle das Buch als höchst verdienstlich zu bezeichnen und zum Gebrauch für Lehrer (aber nicht für Schüler) oberer Classen von Gymnasien und Realschulen dringend zu empfehlen.

Berlin. Dr. L. Freytag.

12. Themata, Inventionen und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen von Dr. Carl Goebel, Prof. am Gymnasium zu Wernigerode. II, 92. Gütersloh, Druck und Verlag von C. Bertelsmann. 1875.

Die »Vorrede«, die durch ihre Bescheidenheit und Kürze zum voraus günstig für den Verf. einnimmt, läßt erkennen, daß das Buch die Frucht eines langjährigen Unterrichts im Deutschen ist, und die Einleitung, die in ruhigem und nüchternem Tone von den an ein gutes Aufsatzthema zu stellenden Anforderungen und den allgemeinen Bedingungen der Invention, Disposition und Darstellung handelt, macht der pädagogischen Einsicht des Verf. Ehre.

Nun geht der Verf. zum eigentlichen Zweck seiner Arbeit über und behandelt in mehr oder minder eingehender Weise eine Reihe von Aufsätzen in Bezug auf ihre Disposition; es sind solcher Stücke, wenn ich richtig gezählt habe, 71. Diese Themata

sind in sehr verschiedener Weise behandelt. Bei einigen giebt der Verf. zunächst eine sehr genaue Fassung des Themas, dann in sorgfältig ausgeführter Weise den Gedankengang, den der Schüler bei normaler Invention einzuschlagen hätte, und dann kurz neben einander gestellt die einzelnen Puncte der eigentlichen formalen Disposition; von Thematen andererseits, bei denen die Invention zwischen den möglicher Weise einzuschlagenden Wegen nicht gut schwanken kann, wird nur die Disposition selbst geboten. Keine derjenigen Disciplinen, aus denen gute Aufsatzthemata geschöpft werden können, ist zurückgesetzt. Offenbar ist das Buch nicht für Schüler unterer und mittlerer, sondern für die obersten Classen bestimmt, und deshalb fehlen solche Themata, wie sie für jene geeignet sind; die in unserem Buche gebotenen sind vornehmlich historischen, und zwar speciell-historischen, culturhistorischen und litterarhistorischen Inhalts.

Die Bearbeitung dieser Themata ist in jeder Beziehung befriedigend. Nicht nur hat der Verf. mit gesundem pädagogischen Takt die Themata ausgewählt, nicht nur führt er mit überlegener Besonnenheit den Schüler (resp. den noch unerfahrenen Lehrer) in das Wesen der betreffenden Themata ein, sondern er vertritt auch durchweg den Standpunct, den der Lehrer stets einnehmen soll oder vielmehr sollte. Das zeigt sich namentlich bei Besprechung derjenigen Themata, die über bestrittene historische, litterarische oder kirchengeschichtliche Fragen handeln; hier ist der specielle Standpunct des Verf. selbstverständlich bemerkbar, wird aber in so milder und objectiver Weise vertreten, daß auch der auf gegnerischem Standpunct Stehende nie verletzt werden kann. Es macht dem Verf. hohe Ehre, daß er, wo er z. B. über das Wachsthum der päpstlichen Macht spricht, zwar die Schattenseite derselben nicht verhehlt, aber mit keiner Silbe in das heutige Tagesgeschrei einstimmt, und daß er bei Besprechung Lessing's von dessen theologischen »Verdiensten« — schweigt.

Einzelne Themata, die besondere classisch-philologische Kenntnisse voraussetzen, müssen wohl für Gymnasiasten reservirt bleiben; fast alle Themata aber sind Realschülern recht wohl zugänglich, und das Buch wird in den Händen von Lehrern und gereiften Schülern die besten Dienste leisten. Es kann also zur Anschaffung nur dringend empfohlen werden.

Berlin. Dr. L. Freytag.

13. Samuel Schilling's Grundriß der Naturgeschichte. Das Pflanzenreich. Anleitung zur Kenntniß desselben nach dem natürlichen System unter Hinweisung auf das Linné'sche System. Nebst einem Abriß der Pflanzengeschichte und Pflanzengeographie. Begründet von Dr. Friedrich Wimmer. Neue Bearbeitung. Mit 815 in den Text

gedruckten Abbildungen. VIII, 303 Seit. Breslau, 1875. (Ferdinand Hirt.)

Das früher schon über die Schilling'schen Unterrichtsbücher gefällte Urtheil trifft auch das vorliegende, in neuer Bearbeitung erschienene Werk insofern, als dasselbe methodische Gesichtspuncte völlig aus dem Auge läßt. Sieht man von diesem principiellen Grundfehler ab, und verlangt man von einer Schulbotanik weiter nichts als eine systematische Zusammenstellung alles dessen, was möglicher Weise Gegenstand des botanischen Unterrichts sein kann, so müssen ohne Zweifel die Vorzüge anerkannt werden, welche diese neue Bearbeitung vor den früheren Auflagen voraus hat. Manche veraltete Eintheilung wurde aufgegeben, der allgemeinen Morphologie (nach Sachs) eine breitere Basis eingeräumt, die Zahl der Abbildungen bedeutend vermehrt und einzelne Abschnitte, wie die über Pflanzenphysiologie, Paläontologie der Pflanzen, Pflanzengeographie, gänzlich umgearbeitet. Das Buch ist dadurch den gegenwärtigen — seit der Zeit der ersten Bearbeitung durch den hochverdienten Wimmer bedeutend veränderten — wissenschaftlichen Anschauungen näher gerückt. Den Schülern oberer Classen wird es demnach als Nachschlagebuch gute Dienste leisten können.

Berlin. Dr. E. Loew.

14. Dr. Ahles, Prof. am K. Polytechnicum in Stuttgart. Unsere wichtigeren Giftgewächse mit ihren pflanzlichen Zergliederungen und erläuterndem Text zum Gebrauche in Schule und Haus. I. Theil. Phanerogamae. Folioformat. Eßlingen (J. F. Schreiber.) 1874.

Vorstehendes Bilderwerk ist eine in dritter Auflage erscheinende Umarbeitung der Giftgewächse Deutschland's und der Schweiz von Hochstetter. Es enthält 19 Doppelfolio-Tafeln mit 38 colorirten Habitusbildern. Beigefügt sind außerdem vergrößerte Analysen der wichtigsten Blüthentheile. Die Abbildungen zeichnen sich durch naturwahre Zeichnung und elegantes Colorit aus; die Analysen sind mit Sachverständniß ausgewählt. Den Tafeln voraus geht ein 14 Seiten langer Text, welcher die abgebildeten Giftgewächse nebst ihrer angehörigen Familie näher beschreibt und die Blüthenanalysen erläutert. Auf die Gifte und die Vergiftungserscheinungen ist überall Rücksicht genommen. Das ganze Werk, von welchem ein zweiter Theil »die Pilze« in Aussicht steht, erscheint somit als vorzüglich brauchbar und wird an allen Land- und Stadtschulen, ja selbst an höheren Schulen sowie beim Selbstunterricht als Hülfsanschauungsmittel vortreffliche Dienste leisten.

Berlin. Dr. E. Loew.

C. Programmschau.

1. Realschule I. Ordn. zu Hagen, Ostern 75. Dir. Dr. Stahlberg. Abh.: Die merkwürdigen Puncte des Dreiecks in trimetrischen Coordinaten.
2. Realschule I. Ordn. zu Iserlohn, Ostern 75. Dir. Dr. Langguth. Ohne Abhandlg.
3. Städt. Realschule zu Neumünster, Ostern 75. Dir. Dr. Zerdik. Abh.: Wie kann das Elternhaus die erziehende Thätigkeit der Schule unterstützen und fördern? von P. Vollmann.
4. Realschule I. Ordn. zu Flensburg, Ostern 75. Dir. Dr. Müller. Abh.: Ueber Endosmose, von Metger.
5. Herzogl. Realschule zu Saalfeld, Ostern 75. Dir. Dr. Richter. Abh.: Ueber den ersten latein. Unterricht an Realschulen.
6. Höhere Bürgerschule zu Guben, Ostern 75. Dir. Dr. Wagler. Abh.: De Aristotele Ciceronis in rhetorica auctore pars II, von Dr. Jentsch.
7. Höhere Bürgerschule zu Kreuzburg O.-S. Ostern 75. Dir. Dr. Rehdantz. Abh.: Ueber anaphora und chiasmus in Caesar's bellum gallicum, von Dr. Lorenz.
8. Luisenstädtische Gewerbeschule zu Berlin, Ostern 75. Dir. Dr. Kern. Abh.: Zur Kenntniß der Quellen von Jacob Ayrer's Schauspielen.
9. Königl. Domschule zu Schleswig, Ostern 75. Dir. Dr. Gidionsen. Abh.: Ueber die Anziehung einer elliptisch-paraboloidischen Schale, von Dr. Grube.
10. Gymnasium und höhere Bürgerschule zu Husum, Ostern 75. Dir. Dr. Keck. Abh.: Die Vögel Schleswig-Holstein's und ihre Verbreitung in der Provinz nebst einer geographischen Darstellung ihrer Zug- und Brutverhältnisse, v. Rohweder.
11. Städtische Realschule in Straßburg, August 75. Dir. Dr. Ludwig. Abh.: Zur Geschichte der Gründung d. städtischen Realschule in Straßburg, vom Director.

    Considérations sur la meilleure méthode d'enseigner les langues vivantes, von Dr. Bernard.
12. K. K. Staatsoberrealschule zu Graz, 1875. Dir. H. Noë. Abh.: Die Farbe und ihre Beziehungen zum polychromen Ornament, von Prof. Andel. — Zweck des Schulturnens und Mittel denselben zu erreichen, von Nimpfling.

Berlin. Dr. R. Fiege.

III. Vermischtes.

(Lesefrüchte.)

»Das Bildungsideal einer Zeit muß auch das Ziel der Bildung durch die Schulen sein.«

»Alterthümliche Bildung und Ansichten, Versenktsein in eine seit Jahrtausenden vergangene Zeit, Hellenismus mit einem Worte, und — deutsche Bildung aus der Gegenwart für die Gegenwart und Zukunft, sind Gegensätze, die, von Menschen repräsentirt, auf einander platzen, wo sie sich treffen. Ein allmählich entstandener Gegensatz offenbart sich zuerst an den äußersten Polen. Es ist nicht der Streit zwischen der Wissenschaft, welche auf concreter Basis ruht und deren Resultate dem Leben mittelbar und unmittelbar wieder zu gut kommen, sondern es ist die Abstoßung der Abstraction — mit dem Leben, der todten Formen, wie sie sich in der Buchstaben-Philologie concentriren, mit einer frische Lebenskeime befruchtenden Bildung. Das Wort ist die Form der Vorstellung und des Gedankens, der Buchstabe der todte Abdruck des Wortes, die abstracte Wortwissenschaft ein System von Formen. Lebensvoller Inhalt oder inhaltsvolles Leben ist das Extrem dieses systematischen Formalismus. In diesen äußersten Spitzen offenbart sich zuerst jener Zwiespalt. Daher einmal die Erscheinung, daß alle Stimmen der deutschen Nation, wo sie nur öffentlich laut zu werden Gelegenheit gehabt, sich gegen diesen abgestorbenen Formalismus und zu Gunsten der Geistesbildung durch nationale Elemente erklärt haben, dann die Thatsache, daß die Repräsentanten dieses Formalismus, die Hellenisten, den Fortschritt des Lebens, der Nation bekämpfen und Chorus machen in dem Geschrei, daß die moderne Bildung, der Realismus, der Industrialismus der Gegenwart und seine Schöpfungen die wahre Geistesbildung unter uns gefährden; die Thatsache, daß sie die Lehrer des deutschen Volkes, deren Streben auf die Geistesbildung der Jugend durch denkwürdigen Inhalt wie durch geistweckende Methoden gerichtet ist, bekämpfen. In allen Epochen der Geschichte sehen wir das Schauspiel, daß die Inhaber von Macht und Ansehen das Heraufkommen entgegengesetzter Richtungen zu hemmen suchen. Leicht begreifen wir daher nicht nur die Entstehung und die Bedeutung dieses Kampfes, sondern auch die Leidenschaft derer, die das Antike vertheidigen. Das Gestirn, das sie anbeten, hat den Meridian des Horizontes der deutschen Nation passirt. Es neigt sich zum Untergange. Es ist zwar noch nicht sehr lange her; aber die neuaufgangenen Sterne bewegen sich in raschem Lauf. Frische Richtungen gewinnen Einfluß, Bahn und Macht; das Leben des deutschen Volkes steigt, und zwar ohne Römerthum und Hellenismus, sogar im Kampfe mit demselben; das Volk kommt herauf. Die antike Bildung hört auf die ausschließliche, die bewunderte zu sein. Daher der Kampf, daher die Leidenschaft der Kämpfenden.«

»Die Hellenisten möchten die Einzigen sein und bleiben. Vergebliche, traurige Anstrengung! Mögen sie sich in dichten Reihen zusammen schaaren, Synoden und Congresse halten, neue Ausgaben alter Classiker verabreden, ganze Schock's neuer Varianten und alter Lesarten sich mittheilen, alte Inschriften entziffern und ihre Auslegungskunst vor Zunftgenossen offenbaren: vergebens wird ihre Anstrengung sein gebildete deutsche Bürger des neunzehnten Jahrhunderts von neuem für das Lateinthum in den Schulen ihrer Söhne zu begeistern. Tempi passati! Diese Gewißheit bleibt selbst diesen Rückwärtsgekehrten nicht verborgen. Möchten sie gern die Bollwerke ihres todten Formalismus, »»die lateinischen Schulen und die Universitäten und die Lehrmethoden alten Schlages und Zuschnittes«« zu ewiger Stabilität bringen: sie fühlen es selbst, es ist nicht mehr möglich. Möchten sie die Nation gern überreden, diejenigen, welche die Nothwendigkeit nachweisen, dass zur Befestigung wahrer Freiheit, zur Erhöhung des Einflusses der Lehrer auf die Schüler, zur Bildung derselben, nicht bloß in wissenschaftlicher, sondern auch in sittlicher und patriotischer Hinsicht die Reform der höheren Bildungsanstalten zeitgemäß sei, als Feinde der wahren Bildung oder gar der Freiheit anzusehen: sie können weder dem Gefühle, daß jeder folgende Tag ihre Bollwerke mehr und mehr ebnet, noch der Gewißheit widerstehen, daß sie sich entweder mit der neuen Bildung versöhnen oder — untergehen müssen. Ist ja unter ihnen selbst schon lange ernstlich davon die Rede gewesen, wie man die alte Bildung mit der neuen in Einklang bringen könne. Sie zeigen sich — höchst gütig! — zu Concessionen geneigt. Fürwahr, es ist auch an der Zeit. Denn was in ihr, der gewaltigen, als Keim angelegt ist, dem erscheint auch der Augenblick der Blüthe. Wofür das Leben einer ganzen Nation eingetreten, zu dessen Schutz bedarf es keiner künstlichen Bollwerke, keiner Institutionen; das Leben selbst ist sein Wall, und antike, morsche Institute werden seine Entwickelung nicht vernichten. Der Culminationspunct der alten Bildung ist gewesen; eine neue Art der Bildung hat begonnen.« —

Diesterweg (in den Vorreden zu seinem »Wegweiser«.)

2. »Faulheit und Feigheit sind die Ursachen, warum ein so großer Theil der Menschen, nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung freigesprochen, dennoch Zeitlebens gern unmündig bleiben, und warum es anderen so leicht wird sich zu deren Vormündern aufzuwerfen. Es ist so bequem unmündig zu sein. Habe ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurtheilt etc., so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen. Ich habe nicht nöthig selbst zu denken, wenn ich nur bezahlen kann; Andere werden das verdrießliche Geschäft schon für mich übernehmen.« — Kant (Ueber Aufklärung).

Berlin. Dr. H. Beck.

IV. Archiv.

Königreich Preußen.

Ministerial-Verfügung, das Verfahren in Disciplinar-Untersuchungen bei erfolgter Anmeldung der Berufung, aber unterlassener Einreichung einer Rechtfertigungsschrift betreffend.
Vom 18. März 1874.

Berlin, den 18. März 1874.

Die Königliche Regierung hat in der mit dem Berichte vom 10. d. M. eingereichten Nachweisung über die Disciplinar-Untersuchungen gegen Lehrer unter Nr. 14, betreffend die Disciplinar-Untersuchung gegen den Lehrer N. zu N., bemerkt, daß der Angeschuldigte zwar rechtzeitig die Berufung an das Königliche Staatsministerium angemeldet, in der am 27. Februar d. J. abgelaufenen Frist jedoch nicht gerechtfertigt, mithin die bezügliche Plenar-Entscheidung der Königlichen Regierung die Rechtskraft beschritten habe. Diese Schlußfolgerung ist eine irrige, indem die Anmeldung der Berufung zur Wahrung dieses Rechtsmittels genügt und die Verabsäumung der zur Einreichung der Rechtfertigungsschrift gesetzlich bestimmten oder auf Antrag gewährten Frist sowie das Unterlassen der Einreichung einer Rechtfertigungsschrift überhaupt den Verlust des rechtzeitig angemeldeten Rechtsmittels nicht zur Folge hat. Dies ergiebt sich aus den §§. 43, 44 des Disciplinar-Gesetzes vom 21. Juli 1852 (Ges. Samml. S. 465), insbesondere aus den Worten im § 44 „die etwa eingegangene Appellationsschrift".

Demgemäß veranlasse ich die Königliche Regierung, in der bezeichneten Sache das weitere Verfahren nach §§. 44, 45 a. a. O. unverzüglich eintreten zu lassen.

Der Minister der geistlichen etc. Angelegenheiten.
In Vertretung: Sydow.

An
die Königliche Regierung zu N.
G. III. 1392.

Ministerial-Verfügung, die Schulzucht bei außerhalb der Schule begangenen Ungezogenheiten der Kinder betreffend.
Vom 9. März 1874.

Berlin, den 9. März 1874.

Auf die Vorstellung vom 20. November v. J. eröffne ich Ihnen nach vorgängiger Anhörung der Königlichen Regierung in N. Folgendes:

Die generelle Verfügung dieser Behörde vom 23. April 1872 regelt das Eingreifen und die Handhabung der Schuldisciplin für die Fälle, daß Kinder unter 12 Jahren Handlungen begehen, welche sich objectiv als Verletzung der Strafgesetze darstellen und mit den gesetzlich bestimmten Strafen zu belegen wären, wenn nicht der § 55 des deutschen Strafgesetzbuches die strafrechtliche Verfolgung derjenigen Personen, welche das zwölfte Lebensjahr noch nicht vollendet haben, überhaupt ausschlösse. Von den Handlungen dieser Art sind diejenigen zu unterscheiden, welche sich als Ungezogenheiten gemeiner Art charakterisiren. Begehen die einer bestimmten Schule angehörigen Kinder derartige Ungezogenheiten außer

halb derselben, so ist der Lehrer einer solchen Schule wohl befugt gegen dieselben mit den innerhalb der Schulzucht liegenden Strafmitteln auch dann einzuschreiten, wenn eine vorherige Anzeige an die Eltern und deren Mitwirkung unthunlich erscheint oder die Wirkung des Zuchtmittels dann nicht erreicht werden würde. Es ist jedoch dabei als Regel festzuhalten, daß die Angelegenheit in der Schule selbst mit dem Kinde erörtert und dort der Strafact vorzunehmen sei, um der möglichen Auffassung vorzubeugen, als enthielte das pflichtmäßige Einschreiten des Lehrers eine Uebereilung oder einen Eingriff in das elterliche Erziehungs- und Züchtigungsrecht. Mit Rücksicht auf dies Recht wird es sich daher jedenfalls empfehlen in den Fällen, welche zwar nicht unter die erwähnte Verfügung vom 23. April 1872 fallen, jedoch ihrer Erheblichkeit wegen eine schwere Bestrafung erheischen, zuvörderst den Eltern Mittheilung zu machen und ihnen auf Erfordern die Züchtigung zu überlassen.

Der Minister der geistlichen etc. Angelegenheiten.
Falk.

Ministerial-Verfügung, den Schulgelderlass für auswärtige Schüler einer höheren Unterrichtsanstalt, welche einen Staatszuschuss bezieht, betreffend. Vom 21. Mai 1874.

Berlin, den 21. Mai 1874.

Wenn städtische Schulpatronate, welche ihre Anstalten lediglich aus eigenen Mitteln erhalten, die Freistellen nur an einheimische Schüler gewähren, so kann dies nicht gehindert werden; bei Anstalten aber, welche aus allgemeinen Staatsfonds so erhebliche Zuschüsse empfangen, wie es bei dem N.'er Gymnasium der Fall ist, dürfen die auswärtigen Schüler von dem gedachten Beneficium nicht gänzlich ausgeschlossen werden.

Der Minister der geistlichen etc. Angelegenheiten.
Falk.

An
das Königliche Provinzial-Schulcollegium zu N.
U. II. 2059.

Ministerial-Verfügung, die Frage betreffend, ob im Geltungsbereiche der Gemeinde- und Synodal-Ordnung vom 10. September 1873 in den Gemeinde-Kirchenrath gewählte Staatsbeamte zur Uebernahme des Aeltesten-Amtes die Genehmigung ihrer vorgesetzten Dienstbehörde bedürfen. Vom 15. Juli 1874.

Berlin, den 15. Juli 1874.

Auf den Bericht vom 5. Mai d. J. eröffne ich der Königlichen Regierung, daß die Frage, ob Staatsbeamte, welche in den Gemeinde-Kirchenrath gewählt sind, zur Uebernahme des Aeltesten-Amtes die Genehmigung ihrer vorgesetzten Dienstbehörde bedürfen, nach der gegenwärtigen Lage der Gesetzgebung verneinend zu beantworten ist.

Die Stellung in den Gemeindekörpern ist mit Besoldung nicht verbunden; sie ist auch als ein Nebenamt im Sinne der Dienst-Disciplin nicht anzusehen, da sie nach dem Zusammenhange der Kirchen-Gemeinde- etc. Ordnung vom 10. September v. J. vielmehr einen dem kirchlichen Gemeindewesen zu leistenden Dienst darstellt, welcher, wenn er ohne Grund verweigert wird, mit kirchlichen Strafmitteln zu erzwingen ist.

Für den gewiß seltenen Fall, daß die Führung eines Gemeindeamtes mit amtlichen Dienstverhältnissen unvereinbar sein sollte, hat die Kirchen-Gemeinde- etc. Ordnung im § 41 die Ablehnung oder Niederlegung des

Amtes vorgesehen, und da die vorgesetzte Dienstbehörde eines Beamten in der dienstlichen Disciplin das Mittel besitzt ihn erforderlichen Falls zur Ablehnung oder Niederlegung des Gemeindeamtes anzuhalten, so ist hierin eine genügende Sicherheit dafür gegeben, daß die berechtigten Interessen des öffentlichen Dienstes unter der Erfüllung der Gemeindepflichten nicht leiden.

Der Minister der geistlichen etc. Angelegenheiten.
Im Auftrage: Förster.

An
die Königliche Regierung zu N.
G. I. 4483.

Ministerial-Verfügung, die Normen für Bewilligung des Wohnungsgeldzuschusses betreffend. Vom 9. März 1874.

Berlin, den 9. März 1874.

Ew. Hochwohlgeboren erwiedere ich auf den gefälligen Bericht vom 28. November pr. im Einverständnisse mit dem Herrn Finanzminister ergebenst Folgendes:

Der § 1 des Gesetzes vom 12. Mai v. J. berechtigt jeden unmittelbaren Staatsbeamten, welcher eine etatsmäßige Stelle bekleidet und seine Besoldung aus der Staatskasse erhält, zum Bezuge des Wohnungsgeldzuschusses. Hierbei ist hinsichtlich etwaiger Modificationen und Bedingungen, unter welchen die Anstellung erfolgt ist, ein Unterschied nicht gemacht worden. Bei der Bewilligung des Wohnungsgeldzuschusses kommt es mithin nicht auf die Art der Anstellung, sondern darauf an, daß der betreffende Beamte überhaupt in einer etatsmäßigen, ihn vollbeschäftigenden Stelle dauernd angestellt ist, mithin die Stelle wirklich bekleidet und nicht bloß vorübergehend commissarisch verwaltet. Es müssen demnach auch diejenigen Beamten, welche, wie z. B. die Boten, Amtsdiener, Forstklassen-Rendanten etc., nach den bestehenden Vorschriften nur auf Kündigung, resp. unter Vorbehalt des Widerrufes in etatsmäßigen Stellen wirklich angestellt sind, als solche angesehen werden, welchen der Wohnungsgeldzuschuss gesetzmässig zusteht.

Dagegen sind alle diejenigen Beamten von dem Bezuge des Wohnungsgeldzuschusses ausgeschlossen, welche etatsmäßige Stellen nur vorübergehend, resp. commissarisch verwalten und dafür eine Remuneration, wenn auch in Höhe der Besoldung der betreffenden Stelle, beziehen.

Der Minister der geistlichen etc. Angelegenheiten.
Falk.

An
sämmtliche Königliche Provinzial-Schulcollegien,
U. I. 1109.

Ministerial-Verfügung, den Wohnungsgeld-Zuschuss resp. die Miethsvergütung für die Dienstwohnung eines vom Amte suspendirten Beamten betreffend. Vom 30. December 1873.

Berlin, den 30. December 1873.

Der Königlichen Regierung erwiedern wir auf den Bericht vom 16. Juli d. J., daß den vom Amte suspendirten Beamten der Wohnungsgeld-Zuschuß nach dem Gesetze vom 12. Mai d. J. nicht vorenthalten werden darf, da die Bewilligung desselben nicht von dem Ermessen der vorgesetzten Behörden der Beamten abhängig ist, die letzteren vielmehr auf denselben

unmittelbar aus dem Gesetze einen rechtlichen Anspruch erwerben. Der Wohnungsgeld-Zuschuss gilt jedoch nach § 6 alinea 2 des Gesetzes vom 12. Mai d. J., von gewissen hier nicht interessirenden Beziehungen abgesehen, als ein Theil der Besoldung und ist deshalb den suspendirten Beamten nach Maßgabe der Bestimmung im § 51 des Disciplinar-Gesetzes vom 21. Juli 1852 während der Dauer der Amtssuspension nur in Höhe der Hälfte des tarifmäßigen Betrages zu gewähren.

Zur Begegnung fernerer Zweifel wird hierbei noch Folgendes bemerkt:

Diejenigen suspendirten Beamten, welche eine Dienstwohnung inne haben und dieselbe während ihrer Suspension fortbenutzen, haben nach §. 4 des Gesetzes vom 12. Mai d. J. auf den Wohnungsgeld-Zuschuss keinen Anspruch. Nach der ferneren Bestimmung im §. 4 l. c. sind die Miethsvergütigungen, welche Beamte für die ihnen überlassenen Dienstwohnungen zu entrichten haben, um den Betrag des Wohnungsgeld-Zuschusses zu kürzen. Nach dieser Bestimmung ermäßigt sich die Miethsforderung des Staates um denjenigen Betrag, welchen der Beamte an Wohnungsgeld-Zuschuss zu empfangen haben würde, wenn er keine Dienstwohnung inne hätte. Da nun den vom Amte suspendirten Beamten nach §. 51 des Disciplinargesetzes vom 21. Juli 1852 nur die Hälfte des tarifmäßigen Wohnungsgeld-Zuschusses zusteht, so ist auch die von ihnen zu entrichtende Miethsvergütigung während der Dauer der Amtssupension nur um den halben Betrag des Wohnungsgeld-Zuschusses zu kürzen, wogegen der danach verbleibende Rest der Miethsvergütigung aus der ihnen zustehenden Gehaltshälfte zu berichtigen ist.

Der Finanz-Minister. Camphausen.

Der Minister des Innern. Im Auftrage: Ribbeck.

V. Schulnachrichten.

1. Versammlung der Realschulmänner aus den Provinzen Posen und Schlesien.

Im Monat September d. J. war von mehreren Collegen aus Breslau, Reichenbach i. Schl. und Rawitsch an sämmtliche Realschulen Posen's und Schlesien's sowie an die nach dem Normalplan arbeitenden höheren Bürgerschulen der zuletzt genannten Provinz die Aufforderung zu einer Berathung über die schwebenden Fragen ergangen. Zugleich wurden folgende Thesen für die Besprechung in Vorschlag gebracht.

»In wesentlicher Uebereinstimmung mit den von der 5. Realschulmänner-Versammlung der westlichen Provinzen ausgesprochenen Ansichten erklären wir:

1) Die Realschule I. Ordn. auf der ihr durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. October 1859 gegebenen Grundlage ist ein berechtigtes und nothwendiges Glied in der Reihe unserer höheren Bildungs-Anstalten. Das Gymnasium kann neben gründlicher Durchbildung seiner Schüler in den classischen Sprachen denselben nicht zugleich eine ausreichende Durchbildung auf mathematisch-naturwissenschaftlichem Gebiete geben.

2) Die auf der Realschule I. O. gewonnene allgemeine, wissenschaft-

liche wie sittliche, Bildung ist der auf dem Gymnasium erworbenen gleichwerthig.

Den Abiturienten der Realschule muß daher das Studium auf allen höheren Lehranstalten mit denselben Rechten wie den Gymnasial-Abiturienten gestattet sein, wie diesen das der Medicin, der Naturwissenschaften, des Berg-, Bau-, Hüttenfachs u. a. offen steht, obwohl sie keine für diese Fächer besonders geeignete Vorbildung erhalten haben.

3) Die Besorgniß, daß durch Vorbereitung der Studirenden auf zwei verschiedenen Anstalten eine Spaltung in die Kreise der aus den Universitäten hervorgegangenen Berufsgenossen kommen werde, halten wir für unbegründet. Die langjährigen Erfahrungen bei zahlreichen, aus beiderlei Anstalten hervorgegangenen Kaufleuten, Gewerbetreibenden, Baumeistern, Berg- und Hüttenbeamten, Offizieren, niederen und höheren Staatsbeamten lassen Nichts von einer solchen Kluft erkennen.

Nicht in einer Uniformirung aller höheren Bildungsanstalten, sondern im Wetteifer von Gymnasien und Realschulen vermögen wir die Bürgschaft für eine kräftige Fortentwickelung unseres höheren Schulwesens zu erblicken.

4) Der Lehrplan der Realschule I. O. vom 6. October 1859 hat sich im Allgemeinen als zweckmäßig erwiesen. Kein Unterrichts-Gegenstand in demselben kann entbehrt werden; insbesondere ist das Latein wenigstens in der jetzigen Ausdehnung festzuhalten.

5) Die Spaltung der Realschule in mehrere Abtheilungen, wie sie auf der Versammlung deutscher Realschulmänner in Braunschweig gefordert wurde und nach den October-Conferenzen im Cultusministerium gestattet sein soll, erscheint nicht zweckmäßig.

6) Obwohl die Realschulen noch mit inneren Mängeln zu kämpfen haben, so werden sich diese doch vermindern, je länger die Anstalten bestehen, in der Methode ihrer Unterrichtsfächer fortgeschritten sein werden, wenn ihre Existenz und ihre Berechtigungen gesichert sein und ihnen deshalb gleichbefähigte Schüler zugeführt werden wie den Gymnasien.

Außerdem war von dem Lehrer-Collegium der Realschule zu Fraustadt folgende These aufgestellt:

»Die Realschule I. O. hat dieselbe Aufgabe wie das Gymnasium, nämlich (Bonitz) durch Arbeit in den Elementen das Interesse für die verschiedenen Hauptrichtungen menschlichen Erkennens zu wecken und hierdurch einerseits sie zu der Fähigkeit zu entwickeln jedes einzelne Wissensgebiet zum Fachstudium zu erwählen, andererseits zwischen den einzelnen Fachstudien das Band gegenseitigen Verständnisses und gegenseitiger Achtung zu erhalten. Das durch diese Aufgabe gestellte Ziel wird gegenwärtig weder von dem Gymnasium noch von der Realschule I. O. erreicht. Durch unzulängliche Arbeit in den Elementen einiger Wissenschaften bleiben sie dahinter zurück; durch eine das Fachstudium, auf das sie doch nur vorbereiten sollen, beginnende Arbeit gehen sie darüber hinaus.

Es ist wünschenswerth, daß an beiden Arten dieser höheren Lehranstalten den verschiedenen Hauptrichtungen menschlichen Erkennens wieder eine gleichmäßigere Fürsorge gewidmet werde, und daß ihre Lehrpläne demgemäß einerseits erweitert, andererseits von allem, was zu einer über die Elemente hinausgehenden Arbeit Veranlassung geben kann, entlastet werden. Wenn dies ausgeführt würde, so würden Gymnasium und Realschule I. O. wieder einander genähert werden, ohne doch ihren eigenthümlichen Charakter zu verlieren. Es würde dann möglich sein der Realschule I. O. dieselben Berechtigungen zu gewähren, welche das Gymnasium besitzt.«

In Folge dieser Einladung versammelten sich am 9. October früh 10 Uhr etwa 40 Directoren und Lehrer der genannten Provinzen im Prüfungssaale der Realschule zum heiligen Geist in Breslau. Der Namensaufruf ergab das erfreuliche Resultat, daß von 13 Realschulen I. O. nur eine, die zu Sprottau, unvertreten war; von den höheren Bürgerschulen hatten Guhrau und Löwenberg sich nicht betheiligen können oder wollen.

Nachdem Oberlehrer Dr. Stenzel (Breslau), einer der Mitunterzeichner des oben erwähnten Aufrufs, den Vorschlag besonderer Thesen an Stelle der von der Rheinischen Realschulmänner-Versammlung kurz motivirt hatte, erfolgte die Constituirung des Bureaus. Zum Vorsitzenden wurde der Oberlehrer Schmidt, als Vertreter der Anstalt, die ihre Räume der Versammlung gastlich geöffnet hatte, gewählt, nachdem der von anderer Seite vorgeschlagene Director Fritsche (Grünberg) eine Wahl abgelehnt und sich dem ersten Antragsteller angeschlossen hatte.

Hierauf entspann sich eine lebhafte, vielfach anregende Debatte über die vorliegende Tagesordnung. Neben der mannichfachsten Abweichung der Ansichten im Einzelnen trat doch zugleich das einmüthige Bewußtsein von der Größe der in der Gegenwart zu lösenden Aufgaben und die Bereitwilligkeit hervor bedeutenden Zielen das Nebensächliche zu opfern. In diesem Sinne wurde zunächst der von Director Dr. Weck (Rawitsch) gestellte Antrag »von der Berathung aller die Organisationsfrage betreffenden Thesen abzusehen, um ein Gemeinsames herzustellen, dem sich Jeder freudig unterordnen könne«, einstimmig von der Versammlung angenommen und demnach die Besprechung vorläufig auf Alinea 1 der These 1 und These 2 beschränkt. Dagegen stieß das von demselben Redner zu dem ersten Satze eingebrachte Amendement »mit den ... gestellten Zielen« anstatt: »auf der ... Grundlage« auf mehrfachen Widerspruch. Rector Dr. Meyer (Freiburg) wies darauf hin, daß die von der Unterrichts- und Prüfungsordnung ins Auge gefaßten »Ziele« zunächst äußerlicher Natur seien und mit den Beschränkungen der Realschule zusammenfielen, gegen die man gerade ankämpfen wolle. Director Fritsche wünschte an der gegebenen »Grundlage« festzuhalten und neigte der von Director Dr. Wossidlo (Tarnowitz) und mehreren anderen Rednern mit Entschiedenheit vertretenen Ansicht zu, man solle sich ohne Weiteres der rheinischen These Nr. 1 anschließen, während von anderer Seite ebenso bestimmte Zweifel an der Zulänglichkeit der vorläufig gegebenen Grundlage ausgesprochen wurden. Nachdem das erwähnte Amendement zurückgezogen worden war, einigte man sich über die nachfolgesde Fassung des Satzes: »Die Realschule I. Ordnung mit dem ihr durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. October 1859 verliehenen Charakter ist ein berechtigtes und nothwendiges Glied in der Reihe unserer höheren Bildungsanstalten«, und zwar erfolgte die einstimmige Annahme der gesperrt gedruckten die grundsätzliche Stellung der Versammlung charakterisirenden Worte, während für den eingeschobenen Ausdruck sich eine bedeutende Majorität ergab.

These 2 wurde mit unwesentlichen Aenderungen ebenfalls angenommen, nachdem die von einer Seite geforderte Wiederaufnahme des Al. 2 der These 1 dem zuerst gestellten Antrage gemäß abgelehnt worden war, da man principiell mit den Mängeln des Gymnasiums sich nicht beschäftigen wollte. Eine kurze Debatte wurde nur durch die Frage herbeigeführt, ob es sich nicht empfehle die Gleichberechtigung der Realschulen mit den Gymnasien ohne Weiteres zu fordern, anstatt durch die von der These für nothwendig gehaltene Specialisirung die Selbstverständlichkeit

dieser Forderung als eine problematische hinzustellen. Zugleich wurde mit einer gewissen Bitterkeit auf das in den maßgebenden Kreisen wie bei einem Theile des Publicums neuerdings hervortretende Bestreben hingewiesen die Realschule und ihre Leistungen herabzusetzen. Man wollte wahrgenommen haben, daß die entschiedene Betonung des wissenschaftlichen Momentes den realen Lehranstalten einen Theil ihrer früheren Freunde entfremdet habe, und schloß aus der gegenwärtigen Constellation auf die Aussichtslosigkeit ihrer Sache trotz alles Glaubens an die Gerechtigkeit derselben. Dr. Weck hält dem gegenüber die vollständige Annahme der proponirten These für um so nothwendiger, als ihm die erhobenen Forderungen allerdings nicht selbstverständliche sind. Das Gymnasium sei ohne Zweifel die besser organisirte Anstalt, was ihn nicht hindere ebenso freudig wie Andere für die Gleichberechtigung der Realschule einzutreten. Zu pessimistischen Anschauungen sei im Uebrigen kein Grund vorhanden: die Sache der Realschulen sei nur verloren, wenn sie von ihren berufenen Vertretern verloren gegeben werde. In ähnlichem Sinne äußern sich Oberlehrer Dr. Magener (Posen) und Pietzker (Tarnowitz).

Nachdem hierauf an Stelle des Ausdrucks »höhere Lehranstalten« der deutlichere »Hochschulen« eingesetzt worden war, gelangte These 2 zur Annahme, und zwar erklärten sich für Alinea 1 sämmtliche Stimmen, während Alinea 2 von einer überwiegenden Majorität in folgender auf Antrag des Oberlehrer Dr. Pinzger (Reichenbach i. Schl.) verschärften Fassung angenommen ward: »Den Abiturienten der Realschule muß daher das Studium auf allen Hochschulen mit denselben Rechten wie den Gymnasialabiturienten gestattet sein, wie diesen ja auch das der Medicin, der Naturwissenschaften, des Bau-, Berg- und Hüttenfaches u. a. offen steht, obwohl sie keine für diese Fächer besonders geeignete Vorbildung erhalten haben.«

Damit war der Haupttheil der Verhandlung geschlossen. Gegen eine etwaige Wiederaufnahme der Thesen 3 und 4 erklärte man sich einmüthig, ebenso wurde nach kurzer Debatte These 5 von der Tagesordnung abgesetzt, weil sie sich gleichfalls mit der inneren Organisation der Realschulen beschäftige. Anders gestaltete sich die Sache in Bezug auf These 6. Eine lebhafte Controverse entspann sich namentlich zwischen den Oberlehrern Dr. Beyer (Rawitsch) und Dr. Görres (Bromberg) einerseits und den Directoren Fritsche und Dr. Wossidlo sowie dem Rector Dr. Meyer andererseits. Während Dr. Beyer — der, beiläufig bemerkt, die erste Anregung zu der Versammlung gegeben hatte und in diesem Falle die Ansichten des Comités überhaupt vertrat — darauf hinwieß, daß die unbestreibaren Mängel der Organisation und selbst der Lehrmethode von den Gegnern der Realschule weit erfolgreicher angegriffen werden könnten, wenn man sich weigere sie anzuerkennen, erklärte sich Director Fritsche entschieden gegen jede Concession an das Gymnasium, zumal letzteres von seinen Anhängern nach wie vor als makelloses Ideal hingestellt werde. Auch Dr. Wossidlo äußerte Bedenken gegen eine Erklärung, die in den Augen der Laien die Realschule allein belaste, während Dr. Görres das Zugeständniß der Mängel, als deren wichtigsten er die geringe Qualität des Schülermaterials betrachtete, für unbedenklich hielt, da die gleichzeitig anzuführenden Gründe ein ausreichendes Gegengewicht bildeten*). Dr.

*) Bei dieser Gelegenheit fiel das charakteristische Wort: die Realschüler seien nur der »Auswurf« der Gymnasien. Der Ausdruck eignete sich nicht zur Besprechung in pleno, aber Privatunterhaltungen ergaben

Meyer glaubte, daß allen Bedenken der Einsicht und Wahrheitsliebe Genüge geschehe, wenn nachträglich in These 1 ein »entwickelungsfähig« eingeschoben werde, fand aber für seinen Vorschlag nur bei der Minorität Unterstützung. Endlich wurde These 6 auf Antrag des Oberlehrer Dr. Blau (Görlitz) in folgender Fassung angenommen: »Die jetzt den Realschulen gemachten Vorwürfe werden im Wesentlichen hinfällig, sobald Existenz und Berechtigungen den Realschulen gesichert sind und ihnen in Folge dessen gleichbefähigte Schüler zugeführt werden wie den Gymnasien.«

Die Fraustädter These wurde ebenso wie einige andere aus der Mitte der Versammlung gestellte aus den bereits erwähnten Gründen von der Tagesordnung abgesetzt. Dagegen fanden die von dem Vorsitzenden im Namen des Comités gemachten Vorschläge zur weiteren Förderung der Realschulsache allgemeine und lebhafte Zustimmung. Namentlich sollte in Zukunft nicht nur die Fachpresse, sondern vor Allem die politische Tages- und Localpresse benutzt werden, um das größere Publicum für die auf wissenschaftlichem Grunde stehende Realschule zu erwärmen; die Gleichberechtigung der letzteren sollte auf Grund einer vorzugsweise statistische Daten enthaltenden Denkschrift, die den Abgeordneten der beiden Provinzen sowie den Magistraten zuzustellen sei, gefordert werden; eine Petition an das Ministerium sowie an den Landtag solle diese Forderung auch an maßgebender Stelle vertreten. Director Fritsche wies bei der Verhandlung über diese Puncte auf einen erst in jüngster Zeit vorgekommenen Fall hin, in welchem die auffallendste Zurücksetzung eines Realschulabiturienten stattgefunden habe, und Dr. Blau fügte die interessanten Einzelheiten hinzu, daß es sich um einen früheren Zögling der Realschule in Görlitz handle, der, obwohl von der Universität in Breslau promovirt, als Botaniker hervorragend und gegenwärtig Assistent im botanischen Garten daselbst, die Erlaubniß sich zu habilitiren nicht habe erhalten können, weil er nicht von einem Gymnasium abgegangen sei. (!) Im Anschlusse daran machte Oberlehrer Dr. Fiedler (Breslau) auf die Thatsache aufmerksam, daß ein großer Theil der Gymnasialabiturienten seine Bildung in der That auf einer Realschule empfangen habe, da er erst in die obersten Classen eines Gymnasiums einzutreten pflege und nicht selten nach einem Jahre schon die Maturitätsprüfung bestehe.

Die Verhandlungen schlossen mit der Wahl eines Ausschusses zur Weiterführung der Geschäfte und zur eventuellen Einberufung einer Versammlung. Zu Mitgliedern desselben wurden gewählt: Oberlehrer Dr. Beyer (Rawitsch), Oberlehrer Dr. Blau (Görlitz), Director Fritsche (Grünberg), Oberlehrer Schmidt (Breslau, Realsch. z. heil. Geist), Oberlehrer Dr. Stenzel (Breslau, Realsch. am Zwinger), Director Dr. Weck (Rawitsch) und Director Dr. Wossidlo (Tarnowitz).

Rawitsch im November 1875. Dr. Weck.

---

zur Sache das Resultat, daß entsprechende Erfahrungen allerdings wohl dort gemacht würden, wo beide Anstalten an einem Orte vorhanden seien, daß dagegen isolirte Realschulen weit weniger zu klagen hätten. Daß schließlich selbst in der nämlichen Stadt das öffentliche Vertrauen trotz aller ungünstigen Verhältnisse sich lieber der Realschule als dem schlechter beschaffenen Gymnasium zuwende, konnte aus einem mehreren Anwesenden wohlbekannten Falle geschlossen werden.

2. Ehre den Stadtverordneten Berlin's!

Dem ordentlichen Lehrer Dr. Stüber an der Andreasschule (H. B. S.) zu Berlin ist, obwohl er noch nicht pensionsberechtigt war, beim Ausscheiden aus seinem Amte eine Unterstützung von jährlich 900 Mark bewilligt worden.

VI. Personalnachrichten.

1. Der Großherzogl. badische Oberschulrath Dr. Frick, früher Director der H. B. S. zu Freiburg im Breisgau, ist am 11. Nov. gestorben.
2. 3. Bei der Friedrichs-Realschule zu Berlin ist die Beförderung der ordentlichen Lehrer Dr. L. H. Lust und Dr. R. Sadebeck zu Oberlehrern genehmigt worden.
4. 5. Desgl. die Beförderung der ordentlichen Lehrer Dr. F. Petri und Dr. Vogel an der Luisenstädtischen Realschule zu Berlin zu Oberlehrern.
6. Der Lehrer Gustav Zick ist an der Königl. Gewerbeschule zu Aachen angestellt worden.
7. Der Oberlehrer an der R.-S. zu Mülheim am Rhein Eduard Kuenen ist zum Seminardirector ernannt worden.
8. Der ordentliche Lehrer an der Andreasschule zu Berlin Dr. Stüber hat aus Gesundheitsrücksichten auf sein Amt verzichten müssen.

Vacanzen.

1. Essen, R.-S. II. O., Geschichte und Deutsch, 3060 M.
2. Ebendaselbst, Franz., Englisch und Deutsch, 2760 M.
3. Halberstadt, R.-S. I. O., Oberlehrer, Engl. und Franz. 3600 M.
4. Strausberg, H.-B.-S., Lat., Deutsch, Rel., Gesch., 2700 M.
5. Leipzig, öffentl. Handelslehranstalt, 1) Mathem., 2100 M., 2) Franz. 2700 M., 3) Engl., 2700 M.
6. Oldenburg, R.-S. I. O., Deutsch, Franz., Gesch. u. Relig., 1800—2800 M.

Druckfehler.

Im Februarheft S. 72 Z. 2 v. o. ist hinter Englisch ausgefallen »Französisch und Mathematik«.

S. 78 Z. 1 statt Examen Prahler zu lesen Examen Pressen.

Register

zum

Central-Organ 1875.

I. Abhandlungen.

Seite.

Beck, Dr. H., und das Latein auf den Realschulen. Von Rector Dr. Sirker in Saarlouis 144
Bedeutung, die pädagogische, des naturkundlichen Unterrichts. Von H. W. Kühne in Stargard i. P. 81
Berechtigungszeugnisse, die, zum einjähr. Freiwilligendienst. Von Director Keferstein in Jena. 65
Betrachtungen über die landläufigen Vorwürfe gegen die Realschulen und ihre Grundgedanken. V. Die Entstehung und Bedeutung der Begriffe »formale und humane Bildung« von Dr. H. Beck in Berlin 513
Geschichtsunterricht, der, auf Realschulen. Von Dr. C. Fischer in M.-Gladbach 129
Realschule, die neue städtische, in Straßburg i. E. Von Director Dr. Ludwig in Straßburg. 385
Sprachen, die alten, und die Schule der Neuzeit. Von Dr. E. Müller 577
Unterricht, der deutsche, auf den lateinlosen Realschulen des Reichslandes. Von Dr. Wilh. Cramer in Barr 449
Versuch eine feste Methode für den geschichtlichen Unterricht auf der Realschule I. Ordn. zu begründen. Von Dr. Wilh. Cramer in Barr 4
Wie kann der Unterricht der Realschulen I. Ordn. concentrirt werden? Von Prof Dr. F. Staupe in Grünberg i. Schl. 641
Womit und wann soll der fremdsprachliche Unterricht beginnen? Von Dr. K. Meltzer in Nordhausen 357
Womit müsste die Reorganisation unseres höheren Schulwesens beginnen? Von Dr. Carl Boettcher in Hamburg 705

II. Recensionen und Anzeigen von Büchern.

A. Litteratur über die Realschulfrage.

Hartmann, Eduard von, Zur Reform des höheren Schulwesens Von Dr. M. Strack 718
Laas, Prof Ernst, Gymnasium und Realschule. Von Dr M. Strack 408. 545
Nohl, Cl, Mängel und Mißstände im höheren Schulwesen. Von Dr. M. Strack 468
Ostendorf, Mit welcher Sprache beginnt zweckmäßiger Weise der fremdsprachliche Unterricht? Von Dr H. Beck 95
Peter, Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien. Von Dr. H. Beck 598
Pfeil, L. Graf, Eins! Beiträge zur Erziehung im Hause. Von Dr. H. Beck 316
Sommerfeld, E, Ueber den wahren Beruf der Mittel- und der höheren Bürgerschule. Von Dr. H. Beck 677

Seite
Sybel, H. v., Die deutschen Universitäten, ihre Leistungen und Bedürfnisse. Von Dr. H. Beck 155
Wohlrab, Dr. Martin, Gymnasium und Gegenwart. Von Dr. J. W. Otto Richter 43

B. Anderweitige Schriften.

Adam, W., Lehrbuch der Buchstabenrechnung und Algebra mit mehr als 1500 Uebungsaufgaben. Von »31« 548
Ahles, Prof. Dr., Unsere wichtigeren Giftgewächse Von Dr. E. Loew 744
Ahn, F. H., British and American Standart Authors. Von Dr. L. Freytag 202
Ahn, F. H., For the Use of Schools and Private Tuition. Von Dr. L. Freytag 203
Andrä, J. C., Grundriss der Weltgeschichte . } Von Dr. W. Böhm 323
Andrä, J. C., Erzählungen aus der Weltgeschichte }
Bachmann, O., Elementar-Arithmetik. Von Dr. J. Detter 171
Balzer, Dr. C., Specimens of English Literature. Von Dr. L. Freytag 206
Bandow, Dr. K., History of Charles I. Von Dr L. Freytag . . 193
Bandow, Dr. K., Readings from Shakespeare. Von Dr. L. Freytag 197
Bardey, E., Methodisch geordnete Aufgabensammlung über alle Theile der Arithmetik. Von Dr. Felix Müller 200
Bauer, Friedrich, Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik für höhere Bildungsanstalten. Von L. Rudolph 554
Benson und Dillmann, Englisches Lesebuch. Von Dr. Wüllenweber 687
Boyle, George. A Guide to English Composition. Von A. Zauritz 686
Brandi, H., Mathematisches Uebungsbuch. Von Dr. Felix Müller 198
Buchenau, Dr. Franz, Aufgaben zum bürgerlichen Rechnen. Von »31« 178
Cassel, Prof. Paulus, Der Schwan in Sage und Leben. Von Dr. L. Freytag 482
Casselmann, W., Leitfaden für den wissenschaftlichen Unterricht in der Chemie. Von r: 720
Deetz, Dr. A., An Essay on Man. Von Dr. L. Freytag 203
Dickmann, Dr. Otto, Evangeline. Von Dr. Chr. Rauch 208
Englmann, Prof. Lorenz, Deutsche Orthographie und alphabetisches Wörterverzeichniß für richtige Schreibung und Beugung. Von Michaelis 340
Fontane, Th., Gedichte. Von Dr. L. Freytag 419
Fontane, Th., Wanderungen durch die Mark Brandenburg. Von Dr. L. Freytag 212
Goebel, Dr. Carl, Themata, Inventionen und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen. Von Dr. L. Freytag 742
Götze, Dr. phil. Woldemar, Schlachtfanfaren und Heroldsrufe. Von Dr. L. Freytag 419
Heiner, Dr. W., Lehrbuch der französischen Sprache. Von Dr. Beckmann 223
Heiner, Dr. W., Lehrbuch der französischen Sprache. (Antikritik) Von Dr. W. Heiner 446
Henne-Am Rhyn, Dr. Otto, Die deutsche Volkssage. Von Dr. L. Freytag 550
Hermes, Dr. O., Sammlung von Aufgaben aus der Algebra und niederen Analysis. Von »31« 176
Hoche, Dr. Ed., Les aventures de Télémaque. Von Dr. R. Dressel 195
Hoffmann, Dr. Karl, Die neuhochdeutsche Rechtschreibung vom Standpuncte der Sprachphysiologie und Sprachgeschichte. Von G. Michaelis 617
Holzweissig, Dr. F., Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht. Von Dr. F. Kirchner 683
Hopf, Dr. Georg Wilhelm, Mittheilungen über Jugendschriften an Eltern und Lehrer. Von Dr. H. Beck 547

Seite

Hoppe, Prof. Karl, Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte. Von Dr. E. Loew 476
Keber, A., Leitfaden beim Geschichtsunterricht. Von Dr. W. Böhm 323
Kleinpaul, Dr. Ernst, Poetik. Von Dr. L. Freytag 178
Koestler, H., Leitfaden für den Anfangsunterricht in der Arithmetik. Von »31« 211
Krebs, G., Einleitung in die mechanische Wärmetheorie. Von A. Oberbeck 334
Krebs, Dr. Georg, Lehrbuch der Physik und Mechanik. Von Dr. B. Schwalbe 188
Kummer, P., Der Führer in die Flechtenkunde. Von Dr. E. Loew 727
Kummer, P., Der Führer in die Lebermoose. Von Dr. E. Loew . 727
Lauer, Friedrich, Die alte Geschichte für die unteren Classen der Gymnasien, für Real-, Bürger- und Fortbildungsschulen. Von Dr. F. Voigt 110
Lehmann, Dr. E. M., Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache. Von Dr. R. Dressel 189
Lespada, A. J., Grammatik der spanischen Sprache für Deutsche. Von Dr. P. Foerster 174
Lieber, Dr. H., und **Lühmann**, F. von, Geometrische Constructionslehre. Von Dr. J. Deter 171
Lorscheid, Prof. Dr. J., Lehrbuch der organischen Chemie. Von Dr. B. Schwalbe 474
Loew, Dr. E., Methodisches Uebungsbuch für den Unterricht in der Botanik an höheren Lehranstalten und Seminarien. Von R. Sadebeck 610
Lutz, Joh. Heinr., Methodisch geordnete Materialien zur Aufsatzlehre. Von Dr. O. Hohenberg 55
Martus, Mathematische Aufgaben zum Gebrauche in höheren Lehranstalten. Von Dr. A. Runge 111
Meffert, Dr. Franz, Uebungsbuch zum Uebersetzen ins Englische. Von Dr. R. Dressel 196
Möller, Dr. L., und **Graf**, B., Flora von Thüringen und den angrenzenden Gegenden. Von Dr. E. Loew 475
Müller, Dr. David, Alte Geschichte für die Anfangsstufe des historischen Unterrichts. Von Dr. F. Voigt 56
Müller, Dr. Joh., Die Schule der Physik. Von Dr B. Schwalbe . 189
v. Muth, Dr. Richard, Mittelhochdeutsches Lesebuch. Von Dr. L. Freytag 480
Dippel, Gottlieb, Gurlt, Koppe, Mädler, Masius, Moll, Nauck, Nöggerath, Quenstedt, Reclam, Reiss, Romberg, Zech, Die gesammten Naturwissenschaften. Von Dr. Loew 202
Pacius, Dr. A., English Readings. Von G. Erzgraeber 191
Paugger, Dr. F., Lehrbuch der allgemeinen Elementar-Arithmetik oder Algebra Von Dr. J. Deter 171
Perthes, Hermann, Paradigma der ersten lateinischen Conjugation. Von Dr. O. Stäckel 562
Perthes, Hermann, Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen. Von Dr. Steinbart 556
Peters, Dr. K. F., Leitfaden zum ersten Anschauungsunterricht aus der allgemeinen Anorganographie. Von Dr. B Schwalbe. . 187
Peters, Dr. J. B., Uebersicht der deutschen Metrik und Poetik zum Gebrauche an höheren Lehranstalten. Von Dr. L. Freytag . 111
Pierson, Dr. William, Preussische Geschichte. Von Dr. L. Freytag 688
Pokorny, A., Illustrirte Naturgeschichte des Thierreiches. Von Dr. E. Loew 477
Riedel, J., Französische Lese- und Conversations-Uebungen. Von Dr. R. Dressel 190

Seite
Rinne, Dr. J. Karl Friedrich, Praktische Dispositionslehre in neuer Gestaltung und Begründung. Von Dr. L. Freytag 740
Rothe, Ludwig, Krystallnetze. Von Dr. B. Schwalbe 200
Röttger, Carl, Russische Revue. Von Dr. L. Freytag 336
Rudolph, L., Praktisches Handbuch für den Unterricht in den deutschen Stilübungen. Von Dr. L. Freytag 730
Saur, Dr. Hugo, Gedächtnissverse zur deutschen Geschichte. Von Dr. L. Freytag 108
Schendel, Leopold, Elemente der analytischen Geometrie der Ebene in trilinearen Coordinaten Von Dr. A Wangerin 49
Scherer, Georg, Jungbrunnen Von Dr. L. Freytag 419
Scherz, J. G., und A. **Junghänel**, Zweihundert ausgeführte Stilarbeiten. Von L. Rudolph 721
Schiller, Dr. Karl, und Dr August **Lübben**, Mitteldeutsches Wörterbuch. Von Dr. L. Freytag 725
Schilling, Samuel. Grundriss der Naturgeschichte. Von Dr. E. Loew 743
Schmidt, E., Sammlung Shakespeare'scher Stücke. Von Dr. L. Freytag 204
Schneider, Dr., Volksschulwesen und Lehrerbildung in Preussen. Von Dr. M. Strack 335
Schöne, Dr. Gustav, Griechische, römische, deutsche Sagen. Von Dr. L Freytag 201
Schreiber's kleine illustrirte Naturgeschichte des Mineral-, Pflanzen- und Thierreichs. Von Dr E. Loew 478
Schröder, Dr. E., Abriss der Arithmetik und Algebra Von »31« . 210
Schumann, Dr H., und **Gantzer**, Dr. R.. Lehrbuch der Arithmetik und Algebra. Von Dr. J. Deter 171
Schwartz, Dr. W.. Bilder aus der brandenburgisch-preussischen Geschichte Von Dr. Willy Böhm 613
Seeger, H, Die Elemente der Arithmetik. Von Dr. Felix Müller 205
Seeger, H., Elemente der Arithmetik } Von Dr. J. Deter 171
Seeger, H., Elemente der Geometrie }
Seemann, Otto, Kleine Mythologie der Griechen und Römer. Von Dr. L. Freytag 722
Senckpieh, R., Kurzer Leitfaden beim biographischen Geschichtsunterricht. Von Dr. W. Böhm 323
Senft, Prof. Dr., Analytische Tabellen Von Dr. B. Schwalbe . 187
Sickenberger, A., Leitfaden der Arithmetik nebst Uebungsbeispielen. Von »31« 479
Sinram, Theodor. Aufgaben aus der Arithmetik und Algebra. Von A. Slaby 222
von Sondermühlen, M., Aliso und die Gegend der Hermannsschlacht. Von Dr. Willy Böhm 614
Sonnenburg, Ferdinand, Die Heroen der deutschen Litteratur. Von Dr. L Freytag 218
Sonnenburg, Dr. Rudolf, Grammatik der englischen Sprache nebst methodischem Uebungsbuche. Von Dr. Wüllenweber . . . 616
Spann-Weber, Thekla, Königin Louise von Preussen. Von Dr. Willy Boehm 169
Spiess und **Berlet**, Weltgeschichte in Biographieen 323
Steck und **Bielmayr**, Dr. J.. 1) Lehrbuch der Arithmetik für Lateinschulen. 2) Sammlung von arithmetischen Aufgaben in systematischer Ordnung. Von »31« 479
Steinbart, Dr. Q., und **Wüllenweber**, Dr H, Lehrgang der französischen Sprache für Schulen. Von Dr. C Humbert 342
Steinbrenner, A, Der arithmetische Unterricht in unteren und mittleren Classen. Von Dr. J. Deter 171
Stolzenburg, Dr. R., Leitfaden für den arithmetischen Unterricht. Von A. Slaby 223

Seite

Sugenheim. S., Deutschland im spanischen Erbfolge- und im großen nordischen Kriege Von Dr. Willy Boehm 166
Thiel, Eduard. Hülfsbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte. Von Dr E Loew 50
Traut, Dr, Grundzüge der englischen Grammatik und Prosodie nebst Uebungsaufgaben
Traut, Dr, Erstes englisches Lese- und Uebersetzungsbuch . . . . . } Von R. Dressel . 473
Tröger und **Dietz,** Französische Sprech- und Sprachübungen. Von Dr. R. Dressel 196
Verein von Lehrern, Leitfaden für die Geschichte der deutschen Litteratur. Von Dr O. Hohenberg 55
Verzeichniß empfehlenswerther und weit verbreiteter Lehrmittel für alle Unterrichtsfächer. Von Dr H Beck 564
Warburg, Dr. D. R., Die Hausthiere und ihre Behandlung. Von Dr. E. Loew 54
Weigelt, C. O. und H. F. **Richter,** Sammlung ausgewählter Stilarbeiten. Von L. Rudolph 720
Wenz, G., Zusammenstellung der wichtigsten arithmetischen und algebraischen Sätze in Formel, Wort und Beispiel. Von »31« . 549
Wild, Dr., Der Stand des deutschsprachlichen Unterrichts im sechszehnten Jahrhundert. Von L. Rudolph 693
Wollschläger, C. S., Die Cardinalzahlen der Geschichte des classischen Alterthums. Von Dr. Willy Boehm 169
Wünsche, Dr. Otto, Excursionsflora für das Königreich Sachsen und die angrenzenden Gegenden. Von Dr. E Loew 726
Wünsche, Dr. Otto, Die Kryptogamen Deutschland's. Von Dr. E Loew 729
Zetsche, Dr. K. E. Leitfaden für den Unterricht in der ebenen und und räumlichen Geometrie. Von Dr. J. Deter 171

C. Programmschau.

Altona, Programm der Realschule 113
Annaberg, Zweiunddreißigster Bericht über die Realschule I. O. . 623
Barr. Programm der Realschule 232
Berlin, Jahresbericht der Friedrichs-Werder'schen Gewerbeschule. Ostern 1874 56
» Jahresbericht der Friedrichs-Werder'schen Gewerbeschule. Ostern 1875 352
» Neunter Jahresbericht der Luisenstädtischen Gewerbeschule 56
» Zehnter do. do. do. 352
» Jahresbericht der Friedrichs-Realschule Ostern 1874 . . 57
» do. do. do. 1875 . . 351
» Jahresbericht der Sophien-Realschule. Ostern 1874 . . 57
» do. do. do. 1875 . . 351
» Jahresbericht über die Königl. Realschule, Vorschule und Elisabethschule Ostern 1875 351
» Programm der Dorotheenstädtischen Realschule 232
» Programm der Königsstädtischen Realschule 232
Bielitz, Programm der öffentlichen evangel. Ober-Realschule . . 232
Bingen, Programm der Großherzoglichen Realschule 564
Brandenburg a. d. H., Programm der Saldern'schen Realschule . 57
Bremen, Mittheilungen aus der Realschule, XIV. Jahrgang »An das Elternhaus« 483
Bützow, Programm der Realschule 623
Coburg, Programm der Herzogl. Realschule 352
Crefeld, Programm der städt. Realschule I. O. 232

Seite
Danzig, Programm der Realschule I. O. zu St. Petri und Pauli . 696
» do. do. do. St. Johann . . . 696
Eilenburg, Programm der höheren Bürgerschule 427
Eisenach, Programm des Großherzogl. Realgymnasiums 352
Elbing, Programm der städtischen Realschule I. O. 696
Flensburg, Programm des Königl. Gymnasiums und Realschule . 113
» Programm der Realschule I. O. Ostern 1875 745
Frankfurt a. M., Programm der Schulanstalten der Polytechnischen Gesellschaft 352
Frankfurt a. O., Jahresbericht über die Ober-Realschule. Ost. 1874 57
» do. do do. 1875 426
Fraustadt, Programm der Realschule. Ostern 1874 113
» do. do. do. 1875 695
Fürstenwalde, Programm der höheren Bürgerschule 232
Graz, Programm der K. K. Staats-Ober-Realschule 745
Greiz, Programm der höheren Bürgerschule 623
Grünberg i. Schl., Programm der Friedrich-Wilhelmsschule. Ostern 1874 352
Grünberrg i. Schl., Programm der Friedrich-Wilhelmsschule. Ostern 1875 696
Guben, Programm des Gymnasiums mit Realclassen und Vorschule 232
» do. der höheren Bürgerschule. Ostern 1875 . . . 745
Hagen, Programm der Realschule. Ostern 1875 745
Hamburg, Programm der Realschule des Johanneums 623
» Zweiter Jahresbericht der Realschule der Evangelisch-Reformirten Gemeinde 483
Husum, Programm des Gymnasiums und der höheren Bürgerschule 113
» do. do. do. do. Ostern 1874 und 1875. 745
Iserlohn, Programm der Realschule. Ostern 1875 745
Itzehoe, Programm der höheren Bürgerschule 113
Karlsruhe, Sechster Bericht des Realgymnasiums 623
Kiel, Programm der Realschule 113
Kreuzburg, Programm der höheren Bürgerschule. Ostern 1875 . 745
Landsberg a. d. W., Programm des Gymnasiums mit Realclassen 232
Magdeburg, Programm der Realschuse I. O. 352
Malchin, Programm der städtischen Realschule 564
Mühlhausen i. Th., Sechstes Programm der höheren Bürgerschule 427
Neiße, Programm der Realschule I. O. 695
Neumünster, Programm der städtischen Realschule 113
» do. do. do. Ostern 1875 . 745
Neustadt-Eberswalde, Programm der höheren Bürgerschule . 232
Perleberg, Programm der städtischen Realschule. Ostern 1874 . 57
» do. do. do. do. 1875 . 696
Potsdam, Zwanzigster Jahresbericht über die städtische Realschule I. O. 57
Prenzlau, Programm des Gymnasiums und der Realschule . . . 232
Rathenow, Programm der höheren Bürgerschule 232
Rawitsch, Programm der Realschule I. O. 623
Remscheid, Fünfter Jahresbericht der städtischen Gewerbeschule 352
Rendsburg, Programm des Gymnasiums und der Realschule I. O. 113
Saalfeld, Programm der Realschule und Progymnasiums. Ostern 1874 113
» do. do. do. do. 1875 564
» do. Herzogl. Realschule. Ostern 1875 . . . 745
Schleswig, Programm der Königl. Domschule. Ostern 1875 . . 113
Siegen, Programm der Realschule I. O. 696
Sonderburg, Programm der höheren Bürgerschule 352
Sprottau, Programm der Realschule I. O. 695
Stollberg i. Schl., Zweiter Jahresbericht über die Realschule . . 623

Seite
Straßburg, Programm der städtischen Realschule. August 1875 745
Striegau, Vierter Jahresbericht über die städt. höhere Bürgersch. 352
Tarnowitz, Jahresbericht der Realschule I. O. 426
Tilsit, Programm der städt. Realschule I. O. 696
Uelzen. Sechster Jahresbericht der höheren Bürgerschule . . . 352
Weißenfels, Programm des Progymnasiums und der höheren Bürgerschule 426
Wiener-Neustadt, Programm der Landes-Ober-Realschule . . 232

D. Journal-Schau.

Archiv, Pädagogisches 353. 565. 624. 696
Aus allen Welttheilen . . . 57. 114. 233. 353. 427. 566. 625. 697
Blätter, Pädagogische, für Elsaß-Lothringen 234. 624
Blätter, Rheinische, für Erziehung und Unterricht . 234. 484. 565. 696
Handelszeitung, neue 428
Warte, deutsche 566
Zeitschrift für das Gymnasialwesen 114. 234. 353. 428. 565
Zeitung, Augsburger Allgemeine 566
Zeitung für das höhere Unterrichtswesen . 57. 113. 233. 353. 427. 484 565. 624. 697
Zeitung, Vossische 354

E. Ausländische Litteratur.

Verzeichniß französischer und englischer Bücher, welche durch B Behr's Buchhandlung in Berlin, Unter den Linden 27, zu beziehen sind 58. 626

III. Vermischtes.

Bericht über die Comenius-Stiftung in Leipzig 484
Brief eines belgischen Gelehrten, mitgetheilt von Dr. Herrig . . 234
Deutsch, mustergültiges. Von Dr. M. Strack 58. 356
Friedrich der Grosse und die alten Sprachen 236
Lesefrüchte aus F. A. Wolf's Consilia scholastica. Von Dr. H. Beck 354
Lesefrüchte. Von Dr. H. Beck 746
Verzeichniß der Vorlesungen der Akademie für moderne Philologie in Berlin. Von Dr. M. Strack 236. 697
Vorbildung künftiger Mediciner auf Realschulen. Von Dr. M. Strack 428

IV. Archiv.

Beschluß des Königl. Preuß. Staatsministeriums, betr. die Vereidigung der Staatsbeamten der neuen Landestheile v. 31 Octob. 1867. 362
Entscheidung des Königlich Preußischen Gerichtshofes zur Entscheidung der Competenz-Conflicte, betreffend die Unzulässigkeit des Rechtsweges in Betreff der Schulzucht außerhalb der Schulzeit und des Schullocals und durch einen anderen als den Classenlehrer, vom 13. Febr. 1874 701
Erlaß, die Nachhülfe für die Schüler der k. Studienanstalten Bayern's durch Privatinstructionen betreffend, vom 24 Febr. 1874 631
Gesetz vom 19. April 1871, betreffend Abänderung und Ergänzung des Gesetzes vom 1. Juli 1840, die Errichtung einer Pensionskasse für die Witwen und Waisen der Lehrer an evangelischen Schulen in Sachsen 58

Seite
Gesetz, betreffend die Versetzung in den Ruhestand von Beamten und Lehrern der freien Hansestadt Lübeck, v. 6. Juni 1874 . 636
Grundsätze für die Ertheilung des deutschen Unterrichts in den elsaß-lothringischen höheren Lehranstalten 60
Ministerial-Bekanntmachung vom 27. Sept. 1872, betreffend die organischen Bestimmungen für die Realgymnasien in Bayern . . 428
Ministerial-Erlaß über die häuslichen Arbeiten der Schüler in den höheren Anstalten Preußen's 699
Ministerialverfügung, die Benennung und Classeneintheilung der Gelehrtenschulen und Realgymnasien betreffend, vom 11. Juni 1872 240
Ministerial-Verfügung über die Berücksichtigung der Wohnungsgeldzuschüsse bei Versicherung von Witwenpensionen in Preußen 630
Ministerial-Verfügung, die Betheiligung jüdischer Religionslehrer höherer Unterrichtsanstalten in Preußen an Feststellung der Censuren und der Abiturientenzeugnisse betreffend, v. 23. Mai 1873 357
Ministerial-Verfügung, das Königl. Compatronat bei höheren Unterrichts-Anstalten in Preußen betreffend, v. 4. u. 15. Octb. 1873
Königl. Cabinets-Ordre über denselben Gegenstand vom 10. Jan. 1817 627
Ministerial-Verfügung, die Entlassung von katholischen Geistlichen betreffend, welche an höheren Schulanstalten Preußen's als Lehrer angestellt sind, aber die vorschriftsmäßige Prüfung nicht abgelegt haben . . . . . .
Ministerial-Verfügung, die Frage betreffend, ob im Geltungsbereiche der Gemeinde- und Synodal-Ordnung vom 10. September 1873 in dem Gemeinde-Kirchenrath gewählte Staatsbeamte Preußen's zur Uebernahme des Aeltesten-Amtes die Genehmigung ihrer vorgesetzten Dienstbehörden bedürfen 749
Ministerial-Verfügung, die zwangsweise Gestellung eines Kindes zur Schule betreffend in Preußen, vom 24. Septbr. 1873 440
Ministerial-Verfügung, die Instruction für die Prüfung der Zeichenlehrer an preußischen Gymnasien und Realschulen betreffend, vom 14. Octbr. 1873 357
Ministerial-Verfügung, die Normen für Bewilligung des Wohnungsgeldzuschusses in Preußen betreffend 750
Ministerial-Verfügung, die Pensionsbeträge der Lehrer an städtischen höheren Unterrichtsanstalten in Preußen betr., v. 23 Juli 1873 496
Ministerial-Verfügung, die Prüfung evangelischer Geistlicher zum Zwecke der Ertheilung des Religionsunterrichts an höheren Lehranstalten in Preußen betreffend, vom 4. Juli 1873 . . . 341
Ministerial-Verfügung, den Schulgelderlaß für auswärtige Schüler einer städtischen höheren Unterrichtsanstalt Preußen's, welche einen Staatszuschuß bezieht, betreffend 749
Ministerial-Verfügung, die Schulzucht bei außerhalb der Schule begangenen Ungezogenheiten der Kinder in Preußen betreffend . 748
Ministerial-Verfügung, die Stellung altkatholischer Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten betreffend, vom 4. Aug. 1873 241
Ministerial-Verfügung, das Verfahren in Disciplinar-Untersuchungen bei erfolgter Anmeldung der Berufung, aber unterlassenen Einreichung einer Rechtfertigungsschrift in Preußen betreffend . . 748
Ministerial-Verfügung, den Wohnungsgeldzuschuß resp. die Miethsvergütung für die Dienstwohnung eines vom Amte suspendirten Beamten Preußen's betreffend 750
Normal-Etat, betreffend die Besoldung der Directoren und Lehrer an den Gymnasien und an den denselben gleichstehenden höheren Unterrichtsanstalten sowie an den Realschulen I. O., welche Staatszuschüsse beziehen, in Preußen, vom 20. April 1872 . . 114
Prüfungs-Ordnung für die Lehrer an den oberen Classen der Bürgerschulen im Fürstenthum Reuß jüng. Linie 634
Reglement des Schulvorstandes zu Schwerin über die Anwendung

Seite

der körperlichen Züchtigung in den städtischen Schulen, vom 3. December 1873 626
Reichsmilitärgesetz, soweit dasselbe für Schule und Lehrer Deutschland's Interesse hat, vom 2. Mai 1873 633
Verfügung des Königl. Bayrischen Staatsministeriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten, den Austausch der Schulprogramme und Jahresberichte betreffend, vom 19. Octbr. 1873 572
Verfügung des Königl. Bayrischen Staatsministeriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten, die Zeugnisse über die wissenschaftliche Qualification zum einjährig-freiwilligen Militärdienste betreffend, vom 13. Jan. 1874 573
Verfügung der Königl. Regierung zu Aachen, betreffend den «Verein deutscher Katholiken,» vom 13. November 1872 119
Verfügung des Königl. Preuß. Provinzial-Schul-Collegiums zu Königsberg, die Strafe des Nachsitzens in höheren Unterrichts-Anstalten betreffend, vom 25. Juni 1873 356
Verordnung, Königl., die Einrichtung einer technischen Oberleitung der humanistischen und technischen Mittelschulen in Bayern betreffend, vom 22. November 1872 238
Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 27. August 1873, an den Landesschulrath von Nieder-Oesterreich, betreffend die Feststellung des Lehrplanes für die öffentlichen 'Handels-Mittelschulen Niederösterreich's 488
Verordnung des Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 4. Jan. 1874 an sämmtliche k. k. Landesschulbehörden, mit welcher ein Normal-Verzeichniß der physikalischen Sammlung einer Mittelschule und die zugehörige Dotation festgestellt wird . . 566
Verordnung, betreffend die Form der Diensteide in Preußen, vom 6. Mai 1867 361
Verordnung, betreffend die Vereidigung der Beamten in den mit der preußischen Monarchie vereinigten Landestheilen, vom 22. Januar 1867 360
Verordnung, betreffend die Nebenbeschäftigung des Lehrpersonals an Staats-Mittelschulen und an 'staatlichen Lehrerbildungs-Anstalten Oesterreich's, vom 26. November 1873 631
Zeugnisse zum einjähr. Freiwilligen-Dienst in Bayern. Bekanntmachung vom 1. September 1873 239

V. Schulnachrichten.

Abiturienten der preußischen Realschulen im Jahre 1873 . . . 497
Angabe, statistische, über die Maturitätsprüfung auf preuß. Realschulen im Jahre 1873 241
Aufhebung der Stellen-Bezeichnung bei Besetzung von Lehrerstellen 63
Beiträge zur Förderuug des Realschulwesens. Von Dr. M. Strack 639. 702
Berechtigung von Realschulabiturienten zum Studium d. Medicin 119. 241
Bericht, siebenter, der Commission für das Unterrichtswesen über Petitionen. Vom Abgeordneten Dr. Witte 498
Bericht, achter, der Commission für das Unterrichtswesen über Petitionen. Von Dr. Hofmann 504
Berichtigung der Einleitung zum III. Bande von «Wiese's höherem Schulwesen in Preußen. Von Dr. Fischer in Bernburg . . 242
Bürgerschule, die, in Dülken, wird Höhere Bürgerschule . . . 120
Ehre den Stadtverordneten Berlin's! 756
Einweihung des neuen Realschulgebäudes in Coburg 511
Gesetz über den höheren Unterricht im Königreich Sachsen . . 242
Petition des Braunschweiger Ausschusses betr. das Lehrergehalt an höheren Schulen an das Abgeordnetenhaus 243

Seite

Realschule, die Zimmermann'sche in Apolda, wird vom Staate übernommen und Realschule II. O. 255
Realschule, die, I. O. in Goslar 573
Realschule, die, in Tarnowitz wird zur Realschule I. O. erhoben 120
Realschulfrage, die, in Norwegen. Von Dr. H. Beck 374
Realschulmänner-Versammlung der westlichen Provinzen vom 31. Mai in Düsseldorf 446
Realschulwesen, das, in Baden 120
Schulen, die höheren, in Elsaß-Lothringen 253
Schülerzahl der Realschule in Straßburg im E. 702
Thätigkeit, die, des russischen Unterrichtsministeriums i. J. 1874 377
Verein zur Berathung und Herbeiführung einer Reform des deutschen höheren Schulwesens 251
Versammlung, dritte allgemeine, deutscher Realschulmänner . . 574
Versammlung der Realschulmänner aus den Provinzen Posen und Schlesien. Von Dir. Dr. Weck 751
Versammlung des sächsischen Realschulmänner-Vereins in Leipzig am 18. und 19. Mai 1875. Von Dr. Muth in Plauen . . . 142
Versammlung Schlesischer und Posen'scher Realschulmänner in Breslau, am 9. October 1875 703
Versammlung der Lehrer höherer Unterrichtsanstalten Schleswig-Holstein's und Hamburg's in Neumünster am 6. Mai 1875. Von Dr. M. Strack 374. 442
Verzeichniß höherer Lehranstalten, welche Zeugnisse zum einjährigen freiwilligen Militärdienst ausstellen dürfen. Verfügung vom 30. September 1874 62
Vortrag des Herrn Dr. E. Loew im «Verein von Lehrern höherer Schulanstalten der Provinz Brandenburg» am 24. März 1875 363

VI. Personalnachrichten.

Ackermann, Dr., Oberlehrer an der H. B. S. zu Cassel 576
Bach, Dr. Th, Director der Sophien-Realschule zu Berlin . . . 64
Bader, Oberl. a. D. der Königstädt. R.-S. zu Berlin 64
Bahls, Carl, Lehrer an d. Provinzial G.-S. zu Hagen 383
Bandow, Dr., Professor der Luisenstädt. G.-S. zu Berlin 127
Beck, Dr. H., Oberl. an d. Friedrichs-R.-S. zu Berlin 576
Beckmann, E., Lehrer an der R.-S. zu Altona 64
Beier, Rich., Oberl. a. d. R.-S. II. O. zu Crimmitschau 383
Beyer, G. R., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Rochlitz 383
Blanchard, G. R., Lehrer a. d. R.-S. II. O. zu Großenhain . . 383
Böhm, Dr. W., Oberl. a. d. Luisenst. G.-S. zu Berlin 576
Böhme, Oscar, Oberl. a. d. R.-S. zu Reichenbach i. Sachsen . . 383
Brennecke, Dr. A., Oberl. a. d. R.-S. zu Elberfeld 640
Carstaedt, Dr., Rector a. d. H. B. zu Breslau 383
Collmann, O., Oberl. a. d. H. B. S. zu Naumburg a. S. 127
Cramer, W., Director d. R.-S. zu Barr im E. 64
Cramer, Dr. Wilh., Oberl. a. d. R.-S. zu Barr 640. 704
Deventer, Dr., Oberl. d. H. B. S. zu Guhrau 127
Dost, K. O., Oberl. a. d. R.-S. zu Plauen 384
Ebersbach, Dr., Oberl. a. d. höh. Bürgerschule zu Arolsen . . . 256
Eichhorst, Dr., Director a. d. R.-S. zu Wehlau 256
Ferrier, Dr., Oberl. a. d. R.-S. zu Cöln 640
Franke, Dr. Aug., Professor a. d. H. B. zu Celle 256
Franz, R. E, Oberl. a. d. R.-S. II. O. zu Meißen 383
Freyschmidt, Dr., Oberl. a. d. Friedrichs-R.-S. zu Berlin . . . 576
Frick, Dr., Großherz. badischer Oberschulrath 756
Fritzsche, E. G. O., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Zwickau 384

Seite
Fuhrmann, W., Oberl. a. d. Bürgerschule zu Königsberg i. Pr. . 484
Gelhorn, Dr. Joh., Oberl. a. d. R.-S. I. O. zu Zwickau 383
Gellenthin, H., Oberl. a. d. R.-S. II. O. zu Stettin 640
Gronau, Ed., Oberl. a. d. R.-S. zu Stollberg i. S. 383
Grosser, E. A., Zeichenlehrer a. d. R.-S. zu Wurzen 384
Gründler. Oberl. a. d. R.-S. zu Tarnowitz 448
Gumpert, Dr., Oberl. a. d. R.-S. II. O. zu Wurzen 384
Haas, P., Lehrer a. d. H. B. S. in Limburg 64
Hagemann, Dr. A., Lehrer a d. R.-S II. O. zu Großenhain . . 383
Hansen, Director d. R.-S. zu Harburg 704
Hassenkamp, R., Lehrer am Gymnasium in Bromberg 64
Hendewerk, E., Oberlehrer a. d. R.-S. zu Rawitsch 256
Henke, Dr. Jul., Oberl. d. R.-S. zu Perleberg 256
Herwig, Dr., Rector d. H. B. S. zu Unna 640
Hesse, Ernst, Oberl. d. R.-S. zu Leisnig 383
Höfling, Dr., Rector d. H. B. S. in Dülken 64
Hollenberg, J., Oberl. a. d. R.-S. zu Iserlohn 256
Holtermann, Dr., Lehrer a. d. G. S. zu Elberfeld 512
Holzmann, Dr. M., Lehrer a. d. Sophien-R.-S. zu Berlin . . . 383
Hoenicke, K. W., Oberl. a. d. R.-S. II. O. zu Mechern 383
Hornstein, Dr.. Oberl. a. d. R.-S. zu Cassel 127
Hubatsch, Dr. O., Lehrer a. d. R.-S. zu Posen 704
Jacob, Herm. Leop., Oberl. a. d. R.-S zu Glauchau 383
John, B., Lehrer a. d. R.-S. zu Reichenbach in Sachsen 384
Kaiser, Dr., Oberl. a. d. R.-S. zu Cöln 640
Kawerau, P., Lehrer a. d Königl. R.-S. zu Berlin 64
Klocke, Dr. Jul., Oberl. a. d. H. B. S. zu Oberhausen 704
Knochenhauer, Director a. D. d. R.-S. zu Meiningen 256
Kossack, Dr. E., Professor a. d. Gewerbe-Akademie zu Berlin . . 448
Koestler, H., Oberl. in Naumburg 64
Krahmer, Dr. Herm., Professor a. d. R.-S. zu Stralsund 576
Krumbach, Carl, Lehrer a. d. R.-S. II. O. zu Wurzen 384
Kuenen, Ed., Oberl. a. d. R.-S. zu Mülheim a. Rh. 256 756
Künstler, Paul, Lehrer a. d. R.-S. II. O. zu Großenhain 383
Lehmann, Dr. Paul, Oberl. d Franke'schen R.-S. in Halle a. S. . 256
Leistner. E. J., Oberl. a. d. R.-S. II. O. zu Mittweida 383
Lust, Dr. L. H., Oberl. a. d. Friedrichs-R.-S. zu Berlin 756
Maas, Dr. C., Oberl. a. d. Annen-R.-S. zu Dresden 384
Marburg, Otto, Oberl. a. d. R.-S. II. O. zu Stettin 640
Meter, Dr., Lehrer a. d. R.-S zu Magdeburg 127
Mix, G., Lehrer a. d. R.-S zu Potsdam 383
Most, Rob., Oberl. a. d. R.-S. II O. zu Stettin 640
Mühlpfordt, J., Lehrer der H. B. S. zu Löwenberg i. Schl. . . 64
Müller, A. E., Oberl. a. d. R.-S. II. O. zu Meißen 383
Münch, Wilh., Oberl. a. d. R.-S. zu Barmen 256
Neumann, Dr. Jul., Director d. R.-S. zu Osterode a. H. 256
Nicolai, Fried. Oberl. a. d. R.-S. II. O. zu Wurzen 384
Nöggerath, Gewerbeschuldirector in Brieg 640
Ossenbeck, Dr., Oberl. a. d. R.-S. zu Cöln 640
Pauli, Rector d. H. B. in Neustadt-Eberswalde 256
Pauli, Dr. Carl, Oberl. a. d. R.-S. zu Hannover 127
Perleberg, Lehrer a. d. Friedrichs-R.-S. zu Berlin 640
Petri, Dr. F., Oberl. a. d. Luisenstädtischen R.-S. zu Berlin . . 756
Philipp, Dr., Professor a. d. Luisenstädt. R.-S. zu Berlin . . . 704
Pieper, Dr. Wilh., Oberl. a. d. R.-S. zu Hannover 127
Pohl, Aug., Oberl. a. d. R.-S. zu Neiße 383
Poetsch, Dr., Oberl. a. d. R.-S. zu Schneeberg 384
Proff, Oberl. a. d. R.-S. zu Mülheim a. Rh. 64
Quaas, Joh.. Oberl. a. d. R.-S. I. O. zu Freiberg in Sachsen . . 384
Ranck, Dr. Alwin, Lehrer an der Gewerbeschule zu Cassel . . . 64

	Seite
Ranke, Dr. Ferd., Director der Königl. R.-S. zu Berlin	383
Raydt, Dr. Wilh., Oberl. a. d. R.-S. zu Hannover	127
Reidemeister, Dr. Carl, Lehrer a. d. R.-S. II. O. zu Magdeburg	127
Reier, F. A., Oberl. a. d. R.-S. zu Iserlohn	383
Richter, G. A., Oberl. a. d. R.-S. zu Leipzig	384
Röbler, Dr. Ed., Oberl. a. d. R.-S. zu Hannover	127
Roese Oberl. a. d. H. B. S. zu Cassel	576
Sadebeck, Dr. R., Oberl. a. d. Friedrichs-R.-S. zu Berlin	756
Scheer, Dr. J., Reallehrer zu Hanau	640
Schleicher, E. L., Oberl. a. d. R.-S. II. O. zu Wurzen	384
Schmeding, Dr. Fr., Professor a. d. R.-S. zu Duisburg	704
Schnabel, Dr. C., Director a. d. R.-S. zu Siegen	640
Schroeter, Dr., Oberl. a. d. R.-S. zu Leipzig	384
Schubart, G., Oberl. a. d. Königl. R.-S. zu Berlin	256
Schuberth, G. W., Oberl. a. d. R.-S. zu Großenhain	384
Schulze, Dr. Otto, Oberl. a. d. H. B. S. zu Hannover	448
Schuster, Dr., Director d. R.-S. I. O. zu Hannover	64
Schwalbe, Dr. B., Professor a. d. Königl. R.-S. zu Berlin	127
Scyd, Lehrer a. d. Luisenstädt. G.-S. zu Berlin	640
Siebeck, Dr., Lehrer an der Franke'schen R.-S. zu Halle a. S.	64
Siebert, Dr., Oberl. a. d. R.-S. zu Cassel	127
Sommmerbrodt, Dr., Prov.-Schulrath in Breslau	640
Sommerfeld, Rector d. H. B. S. zu Lauenburg	640
Sommerfeld, Ed., Rector d. H. B. S. zu Nauen	448
Spangenberg, Oberl. am Realgymnasium zu Wiesbaden	383
Staupe, Dr. Fr., Professor a. d. R.-S. zu Grünberg	448
Steinbart, Dr., Director a. d. R.-S. zu Duisburg	256
Steinvorth, J., Rector d. H. B. S. zu Loewenberg	448
Sternberg, Dr. C., Oberl. a. d. R.-S. zu Görlitz	127
Stüber, Dr., ordentl. Lehrer a. d. Andreasschule zu Berlin	756
Thele, Dr., Rector d. H. B. S. zu Hechingen	64
Thiel, Stadtschulrath in Breslau	640
Thieme, Dr. O., Oberl. a. d. Sophien-R.-S. zu Berlin	64
Thomé, Dr., Oberl. a. d. R.-S. zu Cöln	640
Thürmer, E. O., Oberl. a. d. R.-S. zu Leisnig	383
Trägert, Dr., Director d. R.-S. zu Siegen	704
Traumüller, Fr., Oberl. a. d. Nicolaischule zu Leipzig	384
Trotha, Dr., Professor a. d. Franke'schen R.-S. zu Halle a. S.	448
Uhlbach, Rud., Oberl. a. d. Friedrichs-Werder'schen G. S. zu Berlin	127
Vogel, Dr. Aug., Rector d. H. B. in Luckenwalde	256
Vogel, Dr., Oberl. a. d. Luisenstädtischen R.-S. zu Berlin	756
Voigt, Dr. Ferd., Professor a. d. Königl. R.-S. zu Berlin	704
Vollhering, Dr., Director d. R.-S. II. O. zu Bautzen	384
Weck, Dr., Director d. R.-S. zu Rawitsch	256
Weck, Dr., Oberl. a. d. R.-S. zu Reichenbach	64
Wilke, K. F. E., Oberl. a. d. R.-S. zu Leipzig	384
Wilke, R., Oberl. a. d. H. B. zu Hamm	383
Wissel, Dr., Rector d. H. B. S. zu Oberlahnstein	704
Wittich, Dr., Oberl. a. d. R.-S. zu Cassel	127
Zedtler, R. M. L. a. d. R.-S. zu Chemnitz	384
Zenker, Dr. W., Lehrer a. d. Friedrichs-R.-S. zu Berlin	64
Zick, Gustav, Lehrer a. d. Königl. Gewerbeschule zu Aachen	756

Verantwortlicher Redacteur: Professor Dr. Max Strack.
Verlag von Otto Gülker & Cie. in Leipzig.
Druck von Carl Jahncke (Franz Jahncke) in Berlin.

Doublette